



**Educación
especial
en Nuevo León
... desde algunos
de sus testimonios**

Santa Amparo García Coronado

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

EDUCACIÓN ESPECIAL EN NUEVO LEÓN
... DESDE ALGUNOS DE SUS TESTIMONIOS

EDUCACIÓN ESPECIAL EN NUEVO LEÓN ... DESDE ALGUNOS DE SUS TESTIMONIOS

Santa Amparo García Coronado

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Rogelio G. Garza Rivera
Rector

Santos Guzmán López
Secretario General

Celso José Garza Acuña
Secretario de Extensión y Cultura

Antonio Ramos Revillas
Director de Editorial Universitaria

Padre Mier No. 909 poniente, esquina con Vallarta
Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64000
Teléfono: (5281) 8329 4111 / Fax: (5281) 8329 4095
e-mail: editorial.uanl@uanl.mx
Página web: editorialuniversitaria.uanl.mx

Primera edición, 2019
© Universidad Autónoma de Nuevo León
© Santa Amparo García Coronado

Reservados todos los derechos conforme a la ley.
Prohibida la reproducción total y parcial de este texto sin previa autorización
por escrito del editor

ISBN: 978-607-27-1172-3

Impreso en Monterrey, México
Printed in Monterrey, Mexico



Presentación

La Educación Especial tiene un espacio muy importante en la agenda del gobierno del estado de Nuevo León y por tanto, de la Secretaría de Educación, porque dignifica la vida de quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y los pone en el sitio que les corresponde como seres humanos capaces de aportar a su bienestar y al desarrollo de la sociedad.

Este texto nos ofrece un panorama de lucha, dedicación, esfuerzo y logro de esta noble tarea educadora y nos motiva a seguir trabajando para que la educación sea fuente de esperanza, valoración y crecimiento.

Hemos avanzado mucho desde 1931. Hoy se colabora desde todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo el legislativo, para la integración armónica a la vida regular y al sector productivo de quienes sufren alguna discapacidad.

En el ciclo escolar 2013-2014 atendimos 10760 alumnos con diferentes discapacidades - auditiva, visual, motriz e intelectual-, en 1425 instituciones educativas oficiales de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, con el servicio de 234 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). También se atendieron 5823 alumnos en los 76 Centros de Atención Múltiple (CAM).

Una parte importante de la educación especial son los servicios complementarios, que ofrecen el programa “Apoyo educativo a niños hospitalizados”, los Centros de Recursos de Información para la Integración Educativa (CRIE) y el Centro Rotario de Recursos para la Atención a las Necesidades Especiales “Dr. Carlos Canseco González” (CREO).

La Universidad Tecnológica Santa Catarina ha desarrollado un extraordinario modelo de inclusión educativa y laboral para personas con discapacidad, en el que participan instituciones gubernamentales y no gubernamentales, y ofrece una preparación académica con asesorías extracurriculares, clases de inglés en LSM, apoyo psicopedagógico, tutorías personalizadas, programa de facilitadores, cursos remediales, cursos propedéuticos de orientación vocacional y cursos de capacitación para el trabajo.

Este modelo, que ha obtenido el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública, de la Secretaría Federal del Trabajo, del CONAPRED, del CONOCER, entre otros, se ha socializado con instituciones de educación superior de nuestra entidad y de otros estados del país.

De esta manera, Nuevo León construye las condiciones necesarias para la equidad educativa y la dignificación de la vida de sus habitantes.

Unidos somos el cambio.

*Lic. Aurora Cavazos Cavazos
Secretaria de Educación del Estado de Nuevo León*

Introducción

El propósito fundamental de este documento es ofrecer información histórica de la Educación Especial en nuestro estado, confluyendo los sistemas estatal, federal y particular (en este rubro sólo se mencionan las escuelas que se hayan encontrado incorporadas a la SE) en un equipo competente de docentes y especialistas que impartieron estos servicios desde sus inicios. Para concluir se plantea el cómo estos criterios se perfilaron para el ciclo escolar 2014-2015.

La primera edición de este libro se presenta en el año escolar 1982-1983, basada en documentos de archivo y en la Evaluación Diagnóstica titulada “*Investigación sobre las Escuelas Especiales del Sistema*”, desarrollada de noviembre de 1977 a marzo de 1978 por la persona responsable de esta nueva edición, la Mtra. Santa Amparo García Coronado, entonces jefa del Departamento Administrativo y el Profr. Jaime Francisco Martínez Torres, jefe del Departamento Técnico, ambos puestos dependientes en ese tiempo de la Coordinación Federal de Educación Especial en Nuevo León, a cargo de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz.

La segunda edición fue realizada en noviembre de 1990 bajo la dirección de la Mtra. Santa Amparo García Coronado -quien entonces ya fungía como jefa del Departamento de Educación Especial-, con la colaboración de Roberto Rentería Espinosa y Mónica Lucía Tort Rincón, asesores técnicos de dicho departamento; de esta edición se tomaron fragmentos que complementaron los documentos “*Leyendas y Realidades de la Educación en Nuevo León*” y “*Datos básicos de la educación en Nuevo León*”, 1990.SEP/Gobierno Del Estado de Nuevo León, realizados durante la gestión del Lic. Juan Roberto Zavala, entonces director general de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León.

En la Introducción de la 2ª edición de este libro denominado *La Educación Especial en Nuevo León, Análisis y Prospectiva*; se realiza un autoanálisis tanto retrospectivo como prospectivo de los servicios de Educación Especial cuyo testimonio plantea una evolución importante en la atención; lo cual constituyó un esfuerzo del Departamento de Educación Especial de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado para plasmar en un documento una visión global y elementos para la información, orientación y difusión de los mismos, incluyendo los proyectos en marcha que materializarían los objetivos de integración del Programa para la Modernización Educativa.

La estructura de esta 2ª edición tomó como base tres aspectos: Antecedentes, Panorama Actual (1990) y Panorama Prospectivo. Debido a las propiedades dinámicas de este último, la jefa de departamento, con la colaboración de los asesores técnicos, Gustavo Adolfo Pérez Ortiz, Juan Palacios Dávila, Elba Socorro Flores Castillo y Diana Leticia González Quiroga como directora del Centro de Investigaciones, trabajaban en la elaboración de un nuevo documento, y a la vez en los aspectos de orientación y rectoría académica de los proyectos en donde se profundizara

sobre las repercusiones que el Programa para la Modernización Educativa reflejara sobre los servicios que ofrecía el Departamento de Educación Especial; trabajando exhaustivamente en ello junto al área de difusión con la revista bimestral “Es Posible” coordinada por Pedro Antonio Contreras García; colaboraban en el proyecto de difusión, el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas, los responsables de proyectos para la modernización educativa, los asesores técnicos de cada una de las áreas de atención y el equipo administrativo organizado por la sub-jefa del departamento, Roselia López Gutiérrez.

Para los antecedentes, se consideraron primeramente los aspectos fundamentales de la Educación Especial tanto en el marco legal como en el pedagógico, destacando las posturas teórico - metodológicas que orientaron las acciones del departamento. Así mismo, se presentaron antecedentes nacionales y locales, haciendo una semblanza histórica del desarrollo de los distintos servicios educativos tomando como referencia entre otras cosas, el año, docentes fundadores y tipo de servicio.

Con respecto al panorama de 1990, se presentó una caracterización de los distintos servicios que se proporcionaban, así como algunos datos estadísticos de acuerdo a los programas educativos que se manejaban. Incluyendo los objetivos del servicio en cuestión y algunos aspectos metodológicos y operativos.

También se presentó la organización del Departamento de Educación Especial, su estructura y algunas de sus funciones, considerando las de asesoría técnica y supervisión.

Así como la Escuela Normal de Especialización, su situación y proyectos a mediano y largo plazo. De igual manera, se destacaron los objetivos, la estructura y los proyectos de investigación que se desarrollaban en el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas.

En esta tercera edición se refieren dichos contenidos y se amplían algunos rubros, además de agregar testimoniales. La información es presentada en su mayoría, primero con un testimonio vivencial o documento académico alusivo a la época o momento histórico y posteriormente agregando información general del quehacer educativo institucionalizado desarrollado hasta el ciclo escolar 2014 - 2015, puntualizando algunas partes de la historia con información compilada por la Mtra. Santa Amparo García Coronado a través de entrevistas –ricas en experiencias y anécdotas personales- con algunos de los docentes que sentaron las bases de la Educación Especial en nuestro estado, muchos de ellos aún activos en este proceso de desarrollo.

Expresamos un sentido agradecimiento a todos esos hombres y mujeres que con la aportación recogida de su valioso quehacer profesional, complementaron e hicieron posible la realización del presente documento. Y manifestamos un sincero reconocimiento para la historia de aquellos seres humanos que con gran espíritu y disposición de servir, infatigables en su esfuerzo, han sentado las bases y forjado con no pocas dificultades, las raíces de una sólida estructura para la atención y el desarrollo de la Educación Especial en Nuevo León.

“Hija de una madre especial en la educación especial de Nuevo León”

Testimonio:

Nací el 10 de Febrero de 1968 en Monterrey, Nuevo León, México, actualmente resido en Silicon Valley, California, USA, soy Profesora de Instrucción Primaria, egresada de la Escuela Normal Miguel F. Martínez e Ingeniera en Control y Computación graduada de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Disfruté mucho y me realicé profesionalmente en ambas carreras, actualmente soy madre de 3 hijos varones, empresaria, mi esposo también Ingeniero, trabaja en una empresa mundial de tecnologías de la información...

Mi nombre es Teresa, soy la hija número 4 de 6 hermanos, 3 varones y 3 mujeres, de las mujeres la de en medio. Muchas veces platico mi experiencia sobre lo que observé al lado de mi mamá cuando ella trabajó en Educación Especial, he tenido la ilusión de que quedara por escrito lo que ella hizo, para mí una mujer adelantada a su época y que siempre ha dado más de lo que se espera en cada proyecto que inicia, contar lo que mis ojos observaron durante el transcurso de ese tiempo al lado de una Mujer Especial que aportó mucho a la Educación Especial en el estado de Nuevo León.

Cuando mamá me contó sobre este proyecto le pedí la oportunidad de contar mi experiencia en esta historia.

...Yo era una niña de primer grado de primaria, cuando comenzó una dinámica diferente en mi casa. Una etapa divertida desde mi punto de vista, pero de la cual aprendí a valorar muchas cosas simplemente observando.

Recuerdo que acompañaba a mi mamá a sus clases en la escuela primaria “Eliseo B. Sánchez” por las mañanas. Por las tardes yo asistía a mi escuela “Leona Vicario” con mis hermanos y hermana. Yo solo observaba que ella daba clases a niños de mi edad, me divertía sentirme una alumna más en su clase, aparte me encantaba ir porque en la tiendita vendían “hojarascas” mis galletas favoritas que siempre me compraba. Después supe, que mi mamá sospechaba que yo no escuchaba bien y quizá me llevaba con ella para observarme bien en mi desempeño escolar y advertir si yo tenía alguna necesidad de educación especial, desde pequeña me desarrollé muy bien en matemáticas, me encantaba que me pasaran al pizarrón y resolvía los problemas fácilmente, pero la lectura y la escritura no eran lo mío en realidad.

Yo iba para tomar clases también, pero nunca me lo hizo sentir así, me hicieron exámenes para revisar mi audición en la clínica de un maestro compañero suyo, el Prof. Jaime Martínez Torres y todo estaba bien, en segundo grado ya figuraba en los cuadros de honor en mi escuela.

Disfrutaba ver los festivales en los que participaban sus alumnos con canciones pegajosas, coreografías y vestuarios increíbles y coloridos, en especial aún recuerdo cuando bailaron “Muévanse Todos” que estaba de moda, vestían unos trajes hechos de cartón como cabezas gigantes, se me figuraban las cabezas Moai de Isla de Pascua. En esta etapa de mi niñez aprendí a valorar la labor de los maestros y en especial a respetar a los que se dedican a la educación especial, para mí son los que tienen más vocación de maestros.

Ella ha sido comprometida en cada proyecto que emprende, tenía una alacena llena de material didáctico, yo los veía como juguetes, era como abrir el armario de los cuentos de Narnia, cada vez que lo abría había cosas nuevas.

Tiempo después, simplemente recuerdo cuando trabajó al lado de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, yo no sabía bien quién era entonces, pero su nombre me parecía de alguien muy importante, por tener un apellido que también llevaba el nombre de una ciudad de Durango y tener el título de doctora, para mí significaba que había estudiado mucho, tiempo después la Dra. Margarita se fue a la ciudad de México a ocupar un puesto muy importante y eventualmente mi mamá ocupó el puesto de Jefa del Departamento de Educación Especial en el estado de Nuevo León.

En esa etapa me gustaba acompañarla a eventos, como cuando estaban inaugurando talleres de oficios para los alumnos de educación especial. O visitando municipios fuera del área metropolitana, a veces incluso los fines de semana para ver de cerca los resultados o necesidades existentes. Me hacía sentir muy orgullosa ver el alcance del trabajo de mi mamá y sus colaboradores. Muchas veces me tocó estar en su oficina en reuniones extraordinarias hasta altas horas de la noche y escuchar cuando se planeaban todos esos proyectos.

Más tarde, de adolescente yo estaba muy ocupada en mis estudios, ya no tenía oportunidad de estar tan de cerca en su oficina y actividades, pero me encantaba ver entrevistas que le hacían en la televisión local. Recuerdo que en esta época por la noche nos sentábamos en el porche de la casa a platicar de cómo había sido nuestro día, junto a mis hermanas Dinorah y Jessica.

De mi madre aprendí que no existe oficio o profesión pequeña si lo haces con amor y respeto.

Aprendí la disciplina de terminar siempre algo que comienzas, nunca darnos por vencidos, de ver lo positivo de las experiencias no gratas, quererte y cuidarte a ti mismo para poder querer y cuidar a los demás, honradez, lealtad y gratitud, valores con los que crecí y me formé.

MARÍA TERESA GONZÁLEZ GARCÍA. Es profesora de instrucción primaria egresada en la generación 1982–1986 de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, posteriormente realizó estudios de Ingeniería en Control y Computación en la facultad de FIME de la UANL, generación 1986–1990. Actualmente es empresaria y reside en Silicon Valley, California, USA.

Mensajes

Es de vital importancia incluir las palabras de dos personajes cuya contribución al impulso y desarrollo de la Educación Especial en Nuevo León ha sido tan determinante como significativa: la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz y el Lic. Raúl Rangel Frías.

La Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, investigadora e impulsora de la Educación Especial en nuestro estado y con una amplia trayectoria a nivel nacional e internacional. En 1973-1978 fue creadora y directora de “Plan Nuevo León” y también catedrática de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de la Universidad de Monterrey.

En 1978, fue Directora General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, asesora del Colegio de Profesionistas de Educación Especial y catedrática de Psicología Genética en la Universidad Nacional Autónoma de México.¹

¹ Biografía completa en la edición electrónica vinculada a este texto

Compartimos una pequeña parte de una de sus entrevistas que refleja la relevancia de su quehacer educativo y de investigación:

Margarita Gómez-Palacio Muñoz, en su visita a Washington, D. C., dialogó con “La Educación” en torno a sus experiencias de trabajos conjuntos con el Departamento de Asuntos Educativos durante quince años. La entrevista estuvo a cargo del Dr. Leonel Zúñiga M., Coordinador Regional del Proyecto Multinacional de Educación Básica de la OEA.

“Con verdadera complacencia la Dirección del Departamento de Asuntos Educativos presenta a los lectores de “La Educación” el diálogo mantenido con la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz en su visita a Washington a principios de junio de 1993. Es de nacionalidad mexicana, se graduó como Maestra de Normal Superior en Monterrey, Nuevo León, México, “organizó y dirigió entre 1973 y 1978 el Plan Nuevo León; actividad que compartió con el ejercicio de la docencia universitaria en la Universidad de Nuevo León y en la Universidad de Monterrey. De 1978 a 1988 fue Directora General de Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública de México y luego directora de los programas de investigación en educación especial auspiciados por el PREDE/OEA para América Latina. De 1988-1994, rectora de la Universidad de las Américas.

Ha publicado, entre otros trabajos: “El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura” (Secretaría de Educación Pública de México, SEP/OEA, 1980), “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” (México: Siglo XXI, 1982 y ediciones sucesivas), “Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura” (SEP/OEA, 1982), “Análisis de las perturbaciones en el proceso de lecto-escritura” (5 fascículos, SEP/OEA, 1983), “Normalización y estandarización del Wechsler para niños mexicanos” (SEP/OEA, 1984), “Propuesta experimental para el aprendizaje de las matemáticas” (SEP/OEA, 1983), “Kaufmann: Batería de evaluación intelectual” (SEP/OEA, 1985), “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” (SEP/OEA, 1986), “Estandarización de la batería de Pruebas Sompá” (SEP/OEA, 1986), “Psicología genética y educación” (SEP/OEA, 1986), “Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la lectura y la escritura” (SEP/OEA, 1986), “Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en la lengua escrita y matemáticas” (SEP/OEA, 1988), “Elaboración de una propuesta sobre adquisición de la lengua española para niños de 3 a 11 años” (SEP/OEA, 1988), “La adquisición de las operaciones aritméticas elementales” (SEP/OEA, 1988), “Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas” (SEP/OEA, 1988), “La generalización de las nociones de lectura, escritura y matemáticas” (SEP/OEA, 1988), “Estrategia psicopedagógica de integración a la escuela regular de niños con problemas en el desarrollo” (SEP/OEA, 1988), “¿Qué saben los niños sobre la escritura y las operaciones aritméticas elementales? Los niños inventan problemas” (SEP/OEA, 1989), “Simposio: Pedagogía y didáctica de la lengua escrita” (Universidad de las Américas/OEA, 1989), “Pedagogía general y didáctica de la lengua escrita” 3 tomos, (Universidad de las Américas/OEA, 1989), y “Análisis de la comprensión lectora” (Universidad de las Américas / NTERAMER - OEA, en ese momento en prensa).²

2 “Colección: La Educación”, Número: 115, II Año: 1993



Margarita Gómez-Palacio Muñoz

Mensaje de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, como Directora General de Educación Especial, (1983)

“Es indudable que la Educación Especial ha adquirido en el Estado de Nuevo León su Carta de Ciudadanía. No solamente en Nuevo León se han diversificado y acrecentado los Servicios, sino que se ha logrado optimizar la calidad de la educación que en ellos se imparte.

El Gobierno del Estado, tanto como la Federación han unido sus recursos proponiendo en una gran armonía soluciones que han logrado resolver problemas tan graves como la deserción y la repitencia; no sobra insistir que Nuevo León ha logrado los índices más bajos en repitencia y que todos los niños que presentan dificultades en el aprendizaje tienen oportunidad de recibir el apoyo especial que necesitan para superarlos.

Lograr que la educación sea “para todos” no es suficiente, Nuevo León ha logrado que la educación sea también para “cada uno”. Para cada uno, porque a través de Educación Especial se han llegado a individualizar los programas de acuerdo con las necesidades especiales que presenta cada sujeto. Ha elaborado instrumentos de diagnóstico y medición de las capacidades de los niños mexicanos. Ha formulado políticas y programas que permitan alcanzar la meta final: la Normalización a través de la Integración. La Educación Especial ha logrado que en Nuevo León cientos, miles de niños regresen al cauce de la escuela regular, que muchos otros obtengan un empleo que les permita una vida independiente o semi-independiente, que la sociedad abra sus puertas y que no se segregue y rechace al niño que de por sí la naturaleza ha limitado.

La Normalización propugna por romper barreras, por eliminar obstáculos y lograr que cada ciudadano alcance el nivel más alto y más “normal” de vida que sea posible. En Nuevo León la Normalización a través de la Integración se está logrando...”

Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz

La delegación general de la SEP

“En marzo de 1978 inició sus trabajos en Nuevo León la Delegación General de la SEP en unas pequeñas oficinas ubicadas por la calle de Zuazua, entre Tapia e Isaac Garza, en el centro de la ciudad de Monterrey, con aproximadamente 20 personas.

“El Centro SEP fue construido con aportaciones económicas de la Federación, el Estado y el Municipio de Monterrey comenzando a funcionar en mayo de 1982. La tarde del 29 de octubre de ese mismo año fue inaugurado por el Presidente de la República, haciendo acto de presencia autoridades civiles, militares y educativas ante una numerosa concurrencia integrada por docentes y alumnos bajo el esplendoroso sol que sirvió de marco al discurso pronunciado por el Lic. Raúl Rangel Frías, quien fuera el primer Delegado de la Secretaría de Educación Pública en el Estado y primer Director de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar. En noviembre de 1986, lo sustituye el Dr. Luis Eugenio Todd con el cargo de Director General de los Servicios Coordinados de Educación Pública en la entidad, puesto que ocupó posteriormente el Lic. Juan Roberto Zavala Treviño.”³

Lic. Raúl Rangel Frías

“El Lic. Raúl Rangel Frías, primer Delegado de la SEP en Nuevo León, nació en Monterrey, N.L., el 15 de marzo de 1913, fue rector de la Universidad de Nuevo León 1949-1955, gobernador del estado de Nuevo León, 1955-1961; durante su gestión se dio un importante impulso a la cultura en todos los órdenes”⁴.

En 1978 fue nombrado Delegado de la SEP en Nuevo León, y después Director General de Servicios Coordinados de Educación en el Estado. En 1984 fue nombrado director de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED) en Nuevo León, organismo dependiente de la SEP. De 1986 hasta su muerte, fue director general del Instituto de la Cultura de Nuevo León.

Falleció en Monterrey, Nuevo León, el 8 de abril de 1993. Sus restos incinerados se encuentran en la cripta del templo de la Purísima.

“El aliento de su administración gubernamental fue para la educación y su más alto estímulo lo recogió de estudiantes, universitarios, de maestros, campesinos y obreros, baste recordar como dice Francisco Valdez Treviño en el Epílogo de Obras Completas de Don Raúl Rangel Frías... Durante su gobierno se construyó un aula de enseñanza primaria cada tercer día, casi se duplicó el sueldo de los maestros de ese nivel y se construyó la Ciudad Universitaria.”⁵

3 “Datos básicos de la Educación en Nuevo León SEP” Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León. Primera edición enero de 1990. Juan Roberto Zavala Treviño, José Cruz de León González

4 Cavazos Garza, Israel (1996). “Diccionario Biográfico de Nuevo León”. Grafo Print Editores.

5 Zavala Treviño, Juan Roberto (Noviembre de 2005). “Científicos y Tecnólogos de Nuevo León”. Diccionario Biográfico (1era. edición). Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León. p. 464. -Autores Varios. “Los Gobernantes de Nuevo León”, historia (1579 - 1989). México, D. F.: J. R. Fortson y Cía., S. A. de C. V. Editores, 1990.



Mensaje del Lic. Raúl Rangel Frías (1983)

“La Delegación de la Secretaría de Educación Pública en Nuevo León, se congratula con esta edición informativa y de difusión preparada por el ahora Departamento Descentralizado de Educación Especial, de cuyos antecedentes históricos se proporcionan los informes más completos disponibles y de la conceptualización científica y filosófica de esta disciplina pedagógica y técnica en la experta doctrina que expone la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz.

La Educación Especial de feliz iniciativa inicial bajo el rubro de “Plan Nuevo León” ha quedado incorporada al cuadro de los servicios pedagógicos y de capacitación para el trabajo que responden a una profunda demanda de atención en el seno mismo de nuestra sociedad mexicana para solventar imperfecciones, carencias o desviaciones de la herencia y de los procesos genéticos en los pequeños y jóvenes seres afectados involuntariamente, para transformar su destino en el de existencias activas e integradas a la comunidad.

Esta obra de humanismo corresponde a las líneas esenciales de la filosofía educativa de México y es una más de las contribuciones que el Estado Mexicano procura brindar como un camino de comprensión y de integración que cubre desigualdades para que no se transformen en injusticias o desgracias colectivas y personales.”

Lic. Raúl Rangel Frías

Capítulo I

Aspectos fundamentales de la educación especial (1990)

Aspectos fundamentales de la educación especial (1990)

De acuerdo a “Las Bases Para Una Política De Educación Especial” sustentadas por la Dirección General de Educación Especial se presentan a continuación los criterios fundamentales del trabajo profesional iniciado durante la gestión administrativa de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz como Directora General de Educación Especial de la SEP (1978-1988) con la colaboración en el estado de Nuevo León de la Mtra. Santa Amparo García Coronado como Jefe del Departamento Administrativo (1977-1979). Coordinadora Administrativa (1979-1981). Coordinadora General de Educación Especial (1981-1982). Jefe del Departamento de Educación Especial en la Delegación General de la SEP (1982-1986). Jefe del Departamento de Educación Especial de la (USED) Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (1986-1987). Jefe del Departamento de Educación Especial de (SCEP) Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León (1989-1992).

La importancia del conocimiento de las bases legales en el ejercicio docente

ELVA SOCORRO FLORES CASTILLO. Sub-jefe de Control Escolar del Departamento de Educación Especial en N. L.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L., 17 de Marzo de 1986.

“Al presentarme en este Foro para hablar a ustedes sobre la importancia que posee para el maestro el conocimiento de los fundamentos legales que sostienen su desempeño profesional, quiero argumentar que no debe tratarse esto de un mero conocimiento superficial, ni que se trata tampoco de que el docente aprenda al pie de la letra lo que diferentes disposiciones legales y reglamentos dicen acerca de la función educativa: lo que quiero sostener en esta participación es, primeramente, que es de suma importancia que el maestro conozca a fondo la filosofía sobre la que están basados los principios fundamentales de las leyes que rigen nuestro sistema educativo, así como los documentos a nivel internacional que pueden servirnos de guía al encontrarse en ellos principios universales.

En segundo lugar resulta imprescindible que el docente conozca – repito – no mecánicamente sino en todas sus consecuencias, las implicaciones que para él como profesional significa el que existan una serie de disposiciones y de principios y objetivos generales que su trabajo en el aula deben tener.

Con esto no quiero decir que esté al arbitrio del docente el decidir si quiere conocer o no este material legislativo, sino que se trata de una obligación tanto como ciudadano como por ser trabajador al servicio del Estado, ya que solo de una reflexión y análisis cuidadoso de lo que la ley establece como fines últimos de la educación, el docente estará en posibilidad de dirigir su trabajo cotidiano hacia el logro de los objetivos y metas del Sistema de Educación Especial, objetivos y metas que se derivan directamente de tales disposiciones.

Esta reflexión alrededor de los fines y objetivos pudiera clarificar al docente una situación que quizá por no haber sido suficientemente discutida es motivo todavía de confusión, a saber que, la Educación Especial no se trata de una labor extraordinaria, ni heroica, sino que el sujeto de Educación Especial posee los mismos derechos y obligaciones que el resto de los mexicanos. En este sentido al referirnos al sujeto de Educación Especial lo haremos considerando que se trata de un miembro más de nuestro vasto Sistema Educativo Nacional, acreedor a los mismos derechos que el resto de los educandos, derechos que se plasman en nuestra legislación educativa y cuya máxima expresión se encuentra en el Artículo 3° Constitucional, artículo que sin realizar distinciones de ninguna especie enuncia lo siguiente: Todo mexicano tiene derecho a la educación.

Ahora bien, la Ley Federal de Educación que reglamenta este Artículo 3° Constitucional en su Artículo 15, declara: El Sistema Educativo Nacional, comprende además la Educación Especial, o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran.

Así mismo, en su Artículo 48 menciona: Los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional sin más limitación que satisfacer los requisitos que establecen las disposiciones relativas.

Por otro lado, en el contexto internacional fue aprobado y proclamado el 10 de diciembre de 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, misma que en su artículo 26 expresa: Toda persona tiene derecho a la educación.

Sin embargo, como correctamente señala la UNESCO, este derecho a la educación para todos en nuestro país también se proclama, no es tan solo el derecho de encontrar en ella todo lo necesario para construir una razón dinámica y una conciencia moral viva.

Para que en nuestro Sistema de Educación Especial en la escuela se dé, para que estas condiciones existan, para que podamos cumplir con nuestra obligación, la obligación de hacer realidad lo que los fundamentos legales expresan, para lograr avanzar en la consecución del tipo de educación, por lo que el Artículo 3° propugna (desarrollar armónicamente las facultades del ser humano); resulta obvio que el trabajador de la educación debe conocer a ese ser humano con el que convive diariamente en el aula, así como conocer el cómo desarrollar armónicamente sus capacidades.

El Artículo 20 de la Ley Federal arroja más luz al respecto cuando declara: El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando y para que este logre el desarrollo armónico de su personalidad, debe asegurársele la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador.

Así, vemos cómo los principios legales pasan de ser una instancia sin sentido para el docente, para convertirse en marco de referencia dinámica al cual puede remitirse y que otorga sentido a su trabajo. Esto es, la Ley reconoce que no se puede formar al educando para que desarrolle armónicamente e integralmente su personalidad, si lo educamos en la pasividad y no en la participación activa; si educamos en la apatía y no en el favorecimiento de la iniciativa; en síntesis

no podemos aspirar a lograr las metas últimas si educamos en la irresponsabilidad y el individualismo egoísta y coartamos la cooperación, la responsabilidad y la creatividad del niño.

Todo esto tiene hondas repercusiones en el trabajo del docente en el aula, en sus métodos y en el clima de aprendizaje que debe promover.

El avanzar a la realización de los fines educativos exige, primero y fundamentalmente, que el maestro los conozca, que los analice, que reflexione sobre el tipo de participación que exigen de él y la forma en que habrá de hacerlo.

Por ello el docente deberá involucrarse activamente en la búsqueda de nuevas estrategias educativas, para lo cual su capacitación debe tender a formarlo como investigador de modo que ello le permita conocer cada vez más al sujeto así como los factores que inhiben o favorecen los procesos de aprendizaje. Deberá también reflexionar sobre cuáles son las tendencias y avances en psicología y pedagogía que posibilitan un modelo de escuela en la perspectiva que nuestros objetivos señalan: aquel que propicie la reflexión, que se adapte al niño, que promueva la investigación y la indagación científica.

El maestro deberá reflexionar en todo ello y si como decimos, todo ello es parte de nuestra legislación la cual estamos obligados a cumplir, deberá pugnar por traducirla en hechos en su labor cotidiana.

Estas no son ideas importadas, ni especulaciones acríticas, se encuentran ya en nuestra legislación y será labor de todos nosotros el que avancemos un paso más hacia su realización en el sistema de Educación Especial.

Afortunadamente, al sistema federal de Educación Especial lo sostiene una larga tradición de innovaciones y contribuciones al mejoramiento de la calidad de la educación; el maestro de Educación Especial por razones históricas se ha distinguido gracias a su afán de superación y de búsqueda permanente de las herramientas conceptuales y metodológicas que respeten los procesos constructivos del conocimiento del niño. Ello quizá porque el maestro de Educación Especial ha estado cerca, más que otros niveles educativos, de los avances que la psicología y pedagogía científica ha aportado al conocimiento y educación del niño. Avances algunos de ellos que se han producido en nuestro propio país y más aún, en nuestra propia entidad, innovaciones a las que no ha sido ajeno y en las que ha participado decididamente.

Sin embargo, existen aún resabios, viejas concepciones y metodologías pedagógicas anacrónicas y fosilizadas (afortunadamente son cada vez menores), que escudándose en el argumento de que esa es la forma de educar al niño mexicano, no hacen sino apartarse de lo que México (a través de su legislación) espera de la educación del niño mexicano. Porque en ninguna parte del Artículo 3º, ni en ninguna parte de la Ley Federal de Educación dice que el objetivo de la escuela sea formar individuos pasivos mediante metodologías memorísticas y repetitivas. Mirando bien las cosas, la concepción que desde hace ya algunos años la Dirección General de Educación Especial ha sostenido en todo el país, una concepción basada en la teoría genética de la construcción del conocimiento por parte del niño se identifica más con la idea del mexicano que nuestra legislación educativa marca como meta a la escuela. Y la otra concepción sería extraña a este objetivo.

Por lo anterior y sintetizando un poco, quisiera a manera de conclusión, ofrecer las siguientes propuestas:

-Propongo ante este Foro, que dentro de los programas de capacitación permanente que existen dentro del sistema educativo, urge incluir un análisis profundo que nos lleve a reflexionar sobre la trascendencia que los principios marcados en nuestra legislación educativa tienen

para el trabajo del maestro en el aula y de la forma y estrategias metodológicas que favorecerían avanzar hacia la consecución del tipo de hombre que se quiere formar.

Lo cual, como primer paso, implica el conocimiento profundo por parte de todos los trabajadores de la educación, de las leyes que en materia educativa existen en nuestro país y de los documentos elaborados por organismos internacionales creados en la cooperación intelectual de los pueblos. Documentos que México suscribe.

De esta manera cada miembro de nuestro sistema educativo se haría consciente de la importancia que tiene el conocimiento de las bases legales en el ejercicio docente”.

La capacitación laboral en educación especial

ELVIA OLIVIA RODRÍGUEZ TORRES. Asesora Técnica del Área de CECADEE.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“La Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Especial ha implementado Centros de Capacitación, los cuales forman laboralmente a jóvenes de entre 14 y 20 años, que por sus características no han podido hacerlo en instituciones regulares.

Estos Centros de Educación Especial conocidos como CECADEES ofrecen formación en uno o varios oficios productivos afines a los existentes en la comunidad, así como la posibilidad de una integración social a la vida comunitaria.

La capacitación se logra a través de la práctica en los diferentes talleres: carpintería, soldadura, cerámica, albañilería, etc.

Los alumnos desarrollan su aprendizaje con un enfoque práctico. Se trata de que el alumno aprenda de la experiencia de su propia actividad, haciendo, produciendo, fabricando, creando, es decir, que aprenda el oficio, tal y como se aprende en las prácticas ocupacionales de la región.

A dos años de funcionar con este tipo de programación, ya se observan resultados del aprendizaje del oficio, contando con alumnos insertos en el campo laboral, 20 como trabajadores y 42 en prácticas laborales que sirven para constatar aciertos y corregir errores.

De esta manera se cumple con las metas que se propone el Sistema de Educación Especial en cuanto a que el alumno adquiera una vida independiente, productiva y la capacidad de realizarse plenamente como ser humano.

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica también ofrece capacitación para el trabajo en diversas especialidades que requieren la industria y los servicios.

Tanto los Centros de Capacitación de Educación Especial, como estos Centros de Educación Tecnológica comparten sus metas y objetivos ya que ambos proponen a sus egresados para responder a un mercado de trabajo en la industria y en los servicios locales.

Estas instituciones dependientes del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, tienen instrumentado tanto mecanismos operacionales, como legales. Los primeros en sus manuales y lineamientos y los segundos en un documento denominado Plan Escuela Empresa. En este úl-

timo, se detalla cada uno de los momentos a que se enfrentan los alumnos en su capacitación, los cuales pueden englobarse de la siguiente manera:

- Motivar a los alumnos para que encuentren sentido a su capacitación.
- Realizar prácticas laborales para complementar la formación de sus futuros egresados.
- Actualizar los planes y programas a través de la comunicación permanente con los organismos del aparato productivo, con miras a responder a sus requerimientos.

En los CECADEE se cuenta con los mecanismos operacionales para responder a cada uno de estos momentos de formación, más no así con un apoyo legal que garantice la optimización a éstos; colocando a los alumnos en una posición desventajosa ya que al carecer de un marco legal, se limita y margina a estos sujetos de las oportunidades que el resto de la población disfruta.

Esta situación acentúa la falsa imagen de incapaces e impedidos y por ello se le exige con mayor rigor el demostrar su capacidad para el trabajo y para cualquier actividad humana.

Por todo esto, cada uno de los momentos de su proceso educativo debería de ir acompañado de una reglamentación legal que serviría para garantizar la formación que se les brinda y como consecuencia, la inserción a un trabajo digno al que tienen derecho y que a pesar de estas circunstancias han demostrado ser capaces de realizar. A partir de las consideraciones anteriores, se propone a este Foro:

La incorporación de los CECADEE al Plan Escuela Empresa ya que el objetivo de estos centros de capacitación, es el mismo que el de todas las instituciones educativas dedicadas a este rubro y de esta manera incorporar a estas personas a la población económicamente activa de México”.

1) Marco legal

La Educación Especial forma parte del Sistema Educativo Nacional (artículo 15 Ley Federal de Educación). El derecho a la educación y la consideración de los fines y principios en el Artículo Tercero Constitucional son incluidos en los Artículos 48 y 52 en la Ley Federal de Educación estableciendo que todos los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional. Estas disposiciones legales al reconocer el derecho a la educación, igualmente reconocen tácitamente el de los niños y personas que por sus características físicas o psíquicas tienen requerimientos de educación especial.

Apuntes escritos de apoyo para el trabajo escolar no. 3, plan Nuevo León, pedagogía: bases psicológicas

ELISEO GUAJARDO RAMOS. Investigador de tiempo completo en “Plan Nuevo León”.

Documentos de trabajo para la capacitación. Mayo de 1981.

“Todos hemos descubierto que entre la teoría de la enseñanza y la psicología, existe una íntima relación. Lo importante, al menos en este curso, es descubrir la relación específica que resulta prioritaria para nuestra práctica docente.

Es interesante preguntar a un docente ¿cómo aprende un niño a leer?, ¿cómo aprende un niño a sumar?, etc., porque lo sorprendente es que la mayor parte responde con una descripción de cómo él enseña. De ahí que obtengamos explicaciones diversas de cómo se aprende porque existen múltiples métodos de enseñanza.

Con lo anterior podríamos sacar una conclusión preliminar: existen múltiples modos de aprender.

Esta conclusión nos puede conducir a dos consideraciones diferentes:

A) El modo de aprender lo determina el modo de enseñar.

B) El modo de enseñar lo determina el modo de aprender.

Es frecuente que el maestro se incline más por la formulación de tipo A que la del tipo B, esto lo demuestra su constante interés por conocer más y mejores métodos de enseñanza para que el aprendizaje de sus alumnos sea cada vez más rápido y efectivo.

Sin tomar nosotros todavía una posición con respecto a A o B podríamos preguntarnos:

Con respecto a, A: El modo de aprender lo determina el modo de enseñar,

1. ¿A cada método de enseñar le corresponde un modo de aprender?

2. ¿Los métodos de enseñanza se pueden agrupar o clasificar según los modos similares de aprender que producen?

Con respecto a B: el modo de enseñar lo determina el modo de aprender,

1. ¿Existe una cantidad ilimitada de modos de aprender, por eso existe una cantidad ilimitada de modos de enseñar?

2. ¿Existe un número limitado de modos de aprender, por ello los múltiples métodos de enseñar pueden ser agrupados en una clasificación limitada?

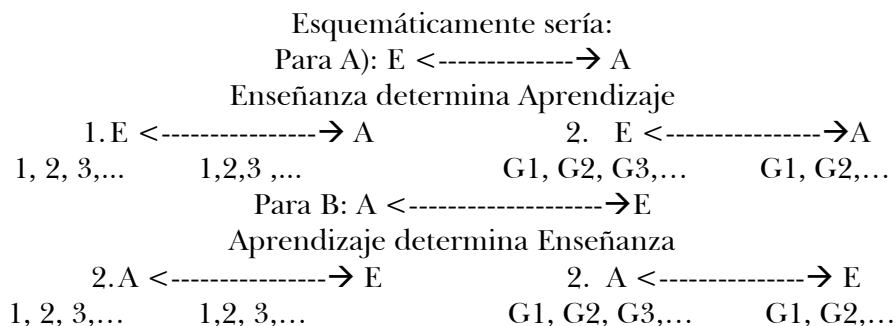


Figura 1

Sería difícil afirmar A.1 porque no necesariamente a un modo de enseñar le corresponde uno y solo un modo de aprender.

En el caso B.1 es igualmente difícil considerarlo como válido porque un número limitado de modos de aprender implica un número ilimitado de modos de enseñar. Sería más apropiado

Según lo anterior, podemos obtener otra conclusión parcial en el esquema de A.2 y B.2; a cada teoría de la enseñanza (como la explicación de un grupo de métodos G1, G2,) corresponde una teoría del aprendizaje (como una explicación de un grupo de modos de aprender G1, G2,...). Pero lo que resta todavía es analizar las afirmaciones A y B.

B: $A \dashrightarrow^{\circ} E$

Si optamos por la afirmación A (el modo de aprender lo determina el modo de enseñar), esto es, que el aprendizaje se explica por la enseñanza, tendríamos que considerar que es estudiado por la pedagogía. En cambio, si consideramos la afirmación B (el modo de enseñar lo determina el modo de aprender), podremos señalar que el aprendizaje es un estudio que corresponde a la psicología y que la explicación psicológica del aprendizaje es el interés directo de la pedagogía porque en función de las leyes del aprendizaje puede diseñar los métodos de enseñanza más efectivos.

Antes de analizar la explicación psicológica del aprendizaje, tendremos que referir que el aprendizaje ocurre cuando hay una modificación del comportamiento. Todas las explicaciones del aprendizaje parten de esta definición, pero las explicaciones difieren cuando estiman las causas de la modificación. Esto quiere decir que no hay una sola explicación acerca del aprendizaje y por lo tanto, dependiendo de la explicación que adoptemos, se obtendrán consecuencias pedagógicas diferentes, según el caso. No se trata de adoptar cualquiera de las explicaciones o una combinación de ellas, sino de optar por la que críticamente consideremos válida.

El hecho de aprendizaje que describiremos, será un tipo de aprendizaje no escolar para que pueda apreciarse como un hecho eminentemente psicológico.

- 1.- Que en toda teoría de la enseñanza subyace una teoría del aprendizaje;
- 2.- Identificar los tipos de teorías del aprendizaje;
- 3.- Lograr explicar la base psicológica subyacente en toda teoría de la enseñanza;
- 4.- Considerar que lo importante no es conocer muchos métodos de enseñanza, sino identificar y hasta elaborar si es preciso, métodos que respeten el proceso psicológico válido, que como

consecuencia serán los más efectivos; pero no bajo el procedimiento empírico de ensayo-error, sino a través del análisis crítico conceptual que anticipe éxitos y evite costosos fracasos sociales.

Ejemplo: Un niño pasa de un momento X a un momento Y.

Situación X: El niño supone que la cantidad varía en función de la distribución especial de las fichas:

1.- OOOOOOO

XXXXXXX

Niño: “Así hay las mismas, aquí (O) y aquí (X)”

2.- O O O O O O O

XXXXXXX

Niño: “Ahora acá (O) hay más fichas que aquí (X)”

Situación Y.- El mismo niño que ahora supone que la cantidad de fichas se conserva, independientemente de la distribución especial de las fichas

1.- O O O O O O O

X X X X X X X

Niño: “Hay igual aquí (O) y acá (X)”

2.- O O O O O O O

XXXXXXX

Niño: “También hay igual”

Explicaciones:

- I) Una explicación posible de cómo fue que el niño modificó su comportamiento de X a Y, es por las condiciones que rodean al niño en el mismo momento en que se produce la conducta. Esto le sucede a todos los organismos. Si el efecto que produce la conducta es favorable para el niño (y para cualquier organismo en general), dicha conducta se mantiene y se conserva mientras esta condición esté presente, de otra manera el aprendizaje se desvanece.

El efecto de la conducta o comportamiento puede ser de tipo físico o social: físico, cuando los organismos aprenden a desplazarse o mantenerse en las condiciones del medio que no los daña o les es placentero, por ejemplo, no acercarse al fuego o buscar climas confortables es, indudablemente, un producto del aprendizaje; social, es más propio del humano, es cuando el grupo social próximo al individuo aprueba o reprueba conductas, esto es, que el sujeto cuando efectúa un comportamiento por el cual recibe aprobación del medio, mantiene dicho comportamiento hasta en tanto siga produciendo el mismo efecto favorable.

El niño del ejemplo en la situación X, no podría recibir aprobación de ningún adulto. Seguramente, en un proceso de ensayo-error, encontró la respuesta de la situación Y tal respuesta tuvo como efecto la aprobación que hace posible el aprendizaje de X a Y.

Según esta explicación, el aprendizaje es posible, no tanto por la manera en que sea expuesto el sujeto a un problema, sino por el efecto de aprobación que reciba la provocación de la respuesta al problema. Lo cual quiere decir que todo lo que un sujeto ha aprendido en su historia

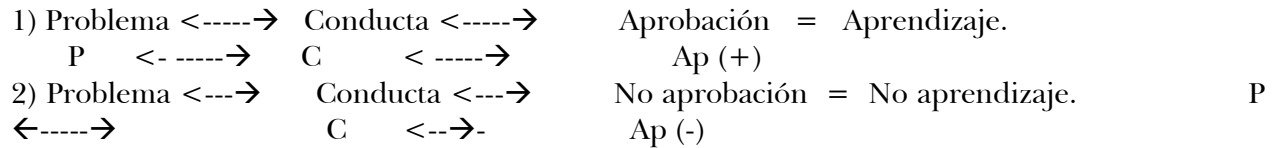


Figura 3

Sin embargo, hay ocasiones en que es el propio sujeto quien aprueba o reprueba su propia conducta, retroalimentando el mantenimiento del comportamiento propio. Este tipo de condición no es diferente a la del paradigma de la figura 3, porque siendo el mismo sujeto el que produce la conducta (C) y el que la aprueba (Ap), es necesario que ocurran estos dos elementos (C) y (Ap) como factores indispensables del aprendizaje. Lo que sucede es que el sujeto actúa no sólo como productor de la conducta, sino también como agente de aprobación.

Pero antes de terminar con esta explicación, es importante ilustrar un poco más cómo puede orientarse favorablemente la actividad de ensayo-error del niño para ir modelando el aprendizaje. Se puede empezar con menos fichas:

1.- O O O
X X X
2.- O O O
X X X Experimentador: “Te fijas cómo es que hay las mismas”
Niño: “Sí”

Luego para mayor cantidad de fichas:

1. - O O O O O
X X X X X

2. - O O O O O
X X X X X

Experimentador: “Fíjate cómo sigue habiendo igual cantidad de fichas. ¿hay igual?”

Niño: “Sí”

Experimentador: “Muy bien”

Finalmente se pasa a 7 (O) y 7 (X) con el mismo procedimiento.

Explicaciones:

II) Una segunda explicación del mismo hecho de aprendizaje ($X \rightarrow Y$), distinta a la anterior sería: Todo tiene un orden y la naturaleza se organiza en relación a las leyes de este orden que no puede ser violado bajo ninguna circunstancia. Si un individuo conoce algún aspecto del mundo que lo rodea es porque ha captado en realidad el orden que le permite aprehenderlo y no la naturaleza misma de dicho aspecto. O sea, que la naturaleza de las cosas no se puede co-

En el ejemplo, el niño aprendió y modificó su punto de vista porque captó en un momento dado la estructura que hace posible el conocimiento del problema planteado. Lo que el niño piensa en X, es diferente a lo que piensa en Y porque la percepción de la estructura es diferente. Es la percepción la que determina el modo de pensar y es, fundamentalmente, la percepción de estructuras.

La estructura 1, tanto en X como en Y, es la misma.

Pero en 2 es diferente, la estructura ya no es la misma, no es que se haya transformado, sino que cambió a ser otra estructura.

Y si en la estructura 1 las fichas (O) y las fichas (X) son las mismas, en otra estructura, en la 2, según el niño, no puede ser la misma cantidad. Pero, ¿por qué el niño en la situación Y, la estructura 2 lo hace pensar que hay la misma cantidad de fichas en (X) y en (O)? Porque percibe de otra forma la estructura que como la percibe en X, 2, esto es:

Figura 4

Figura 5

Figura 6

Y, 1 a)	00000000
Y, 2 a)	0 0 0 0 0 0 0

Se señala que es la misma estructura en (O) porque la relación de proximidad entre las fichas es la misma en Y, 1.a) y en Y, 2.a). En la transformación de espaciar las fichas aumenta la dimensión de la distribución tanto en todas las fichas como en la proximidad entre cada una de ellas. En otras palabras, la estructura no cambia.

El proceso de la situación X es la siguiente:

Figura 8

Y

a) 1 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ a) 2 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

b) × × × × × × × × b) × × × × × × × ×

El niño tiene que acomodar la percepción a la estructura que toma el objeto como Y, 1 y en Y, 2 como única alternativa de solución adecuada. Dicha estructura de proximidad no es ni del objeto, ni del sujeto, sino que es una estructura esencial posible a la cual se acomoda tanto el objeto como el sujeto. El sujeto tiene, eso sí, que percibirla en el objeto que la adoptó primero, dicha percepción hace que el sujeto piense que hay las mismas.

25

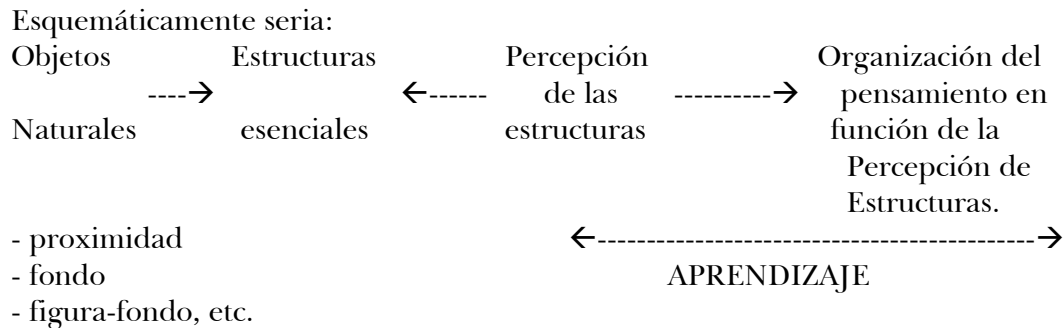


Figura 10

Explicaciones:

III) Una tercera explicación diferente de las anteriores sería que el aprendizaje no es producto exclusivamente del medio ambiente como en I, ni debido a estructuras esenciales o ideales ajenas al sujeto mismo como en II. El aprendizaje no depende de la aprobación del adulto (1), sino que el sujeto autónomamente describe y aprende de sí mismo; tampoco descubre súbitamente, sino que la posibilidad de descubrir descansa en todo un proceso que viene desarrollándose desde que nace en una filiación de estructuras internas progresivas del sujeto y no de los objetos, pero sí, necesariamente, dicho desarrollo requiere de la interacción con los objetos (o sea, que no es un proceso exclusivamente madurativo del sistema nervioso). El problema planteado al niño en el ejemplo visto, desde la explicación III, es un asunto de conservación de cantidad discreta o discontinua.⁶

La cantidad no es una propiedad de los objetos como el color o el tamaño que sí son propiedades físicas de los objetos. La cantidad depende de la agrupación que el sujeto hace de los objetos, esto es, la acción que realiza el sujeto sobre los objetos y no a la inversa.

Puede haber múltiples acciones equivalentes desde el punto de vista de la cantidad, por ejemplo:

1. O O O O O O O = 7
siete
2. O O O O O O O = 7
cuatro tres
3. O O O O O O O = 7
tres cuatro
4. O O O O O O O = 7
Seis uno
5. O O O O O O O = 7
uno seis
6. O O O O O O O = 7
dos cinco
7. O O O O O O O = 7

6 Cantidad discontinua o discreta. Referida a la cuantificación de objetos individuales: fichas, canicas, etc. Cantidad continua: Referida a la cuantificación de las cualidades físicas de los objetos: longitud, peso volumen, etc.

$$\begin{array}{rcl}
 & \text{cinco} & \text{dos} \\
 8. & \text{O O O O O O O} & = 7 \\
 & \text{siete} & \text{cero} \\
 \\
 9. & \text{O O O O O O O} & = 7 \\
 & \text{cero} & \text{siete}
 \end{array}$$

Figura 11 Ninguna de las nueve acciones son iguales, pero todas son equivalentes, todas son siete. Todas conservan la misma cantidad y esto es un criterio matemático de conmutatividad ($4+3 = 3+4$): el orden de los factores no altera el producto y éste es más que un índice perceptivo porque no existe nada en los objetos que nos haga contar de alguna manera determinada.

Para hacer todas las combinaciones descritas en la figura 11, no fue necesaria una distribución perceptual particular:

$$\begin{array}{rcl}
 1. & \text{O O O O O O O} & = 7 \\
 & \text{Siete} & \\
 \\
 2. & \text{O O O} \quad \text{O O O O} & = 7 \\
 & \text{tres} \quad \text{cuatro} & \\
 \\
 3. & \text{O O O O} \quad \text{O O O} & = 7 \\
 & \text{cuatro} \quad \text{tres} & \\
 4. & \text{Etcétera.} &
 \end{array}$$

Figura 12

Con la misma distribución (O O O O O O O) podemos efectuar todas las operaciones porque todas las combinaciones dependen de las posibilidades lógicas operativas y no de las condiciones perceptuales del objeto.

En el ejemplo que hemos venido analizando, según la explicación III, el niño en la situación Y no observa el resultado de la transformación, sino el proceso de la misma. Es decir, la acción u operación efectiva. La acción Y, 2 fue de desplazamiento espacial, transforma la percepción pero no la cantidad porque no se agregó ni se quitó ninguna ficha, o sea, que la cantidad no fue transformada (fue una operación matemáticamente hablando nula)

El niño en la situación X, al observar el resultado del proceso y no el proceso mismo, basa su respuesta en la percepción de los objetos pero el niño en la situación Y, precisamente no basa su respuesta en la percepción sino que se aleja de ella, por eso la configuración perceptual no lo perturba en la transformación espacial de las fichas. El propio niño en Y proporciona argumentos lógicos que justifican su respuesta; puede decir “son las mismas porque no le agregaste ni quitaste nada (argumento de identidad, la cantidad queda idéntica)”; puede decir “si regresas las fichas como estaban antes, te das cuenta que son las mismas” (argumento de reversibilidad, logró anticipar sin tener que verificar empíricamente la equivalencia porque la acción está interiorizada), puede decir se ve más larga porque está más larga, pero están más separadas que antes” (argumento de compensación, el pensamiento de conservación de la cantidad organiza a la percepción para captar el equilibrio del desplazamiento espacial y no a la inversa).

Estos argumentos son de carácter espontáneo, no fueron enseñados previamente, el niño expresa lo que descubrió por cuenta propia. Alguien podrá pensar que enseñándole al niño la

numeración sería más fácil para él resolver la equivalencia, pero esto no es exacto, ya que hay niños que cuentan las fichas de ambas filas “son siete, pero aquí (O) hay más que acá (X)”. Esto como puede apreciarse no es un argumento que implique la conservación de la cantidad, ya que el niño supone que hay “sietes” más grandes que otros “sietes”, es decir, que entre “siete” y “otro siete” no hay equivalencia de cantidad, según el niño que está en la situación X.

Ahora bien, si al niño no le enseñó un adulto, ni le aprobó o desaprobó los argumentos, ni percibió súbitamente la solución ¿cómo fue que aprendió el niño? ¿Cómo hizo para pasar de X a Y? Para que el niño capte la acción sobre los objetos y no a los objetos en sí, es necesario que haya desarrollado una estructura de pensamiento que le permita captar la coordinación de acciones o interiorizar, a modo de estructura cognitiva, las acciones externas mencionadas. Recuérdese que no se trata como en I1 de estructuras ajenas al sujeto a las cuales se acomoda, sino de estructuras construidas por el propio sujeto, o sea, estructuras del sujeto. La estructura que hace posible captar la coordinación de acciones del sujeto, que le permite entender la conservación de cantidad, surge, nace o se construye a partir de estructuras anteriores, construidas también previamente por el sujeto en forma progresiva a través de su desarrollo. El parentesco o filiación de las estructuras de la conservación, proviene de las experiencias de interacción entre el sujeto y los objetos desde el nacimiento.

El niño a las pocas semanas de nacido, cuando logra asir, chupar y ver un objeto, digamos una sonaja, no sabe que se trata del mismo objeto, supone que el objeto que chupa no es el mismo que el que ve, porque cuando lo chupa no lo ve, incluso, si lo ve de un lado -el mango- y lo ve del otro -parte superior o el lado de otro color-, supone que son distintos objetos. Esta interacción crea distintos esquemas de acción en el sujeto. La coordinación interna de tales esquemas constituye una estructura más abarcativa que permite que el niño pueda identificar un solo objeto a través de cualquiera de los esquemas de interacción con el objeto. Esta estructura creada permite al niño conocer lo que se llama identidad del objeto, (ahora sí, el objeto es igual a sí mismo) y esto es válido para todos los objetos físicos manipulados de aquí en adelante en el desarrollo del niño. Posterior a la identidad del objeto, a los pocos meses de edad, el niño, apoyado en la estructura anterior, construye la permanencia del objeto. Esto quiere decir que el niño identifica el objeto siempre y cuando esté ante su presencia, el niño supone que cuando el objeto desaparece de su vista, deja de ser, de existir (si alguien le muestra la sonaja y frente a él se coloca la sonaja debajo de la sábana, no la busca porque no piensa que ahí permanece la sonaja, supone que dejó de existir). Cuando el niño coordina las acciones de dos objetos (dos estructuras de identidad de objeto), la sonaja y la sábana, construye una extensión de la identidad de objeto, esto es, que el objeto sigue idéntico a sí mismo aun cuando no está al alcance de su acción sobre éste, es decir el objeto permanece independientemente de las acciones que él ejerza sobre aquél. Esta permanencia se construye cuando el niño directamente descubre el objeto buscándolo, recorriendo los desplazamientos que éste sufrió.

A los pocos años logra construir una estructura más compleja sobre la base de la estructura de la permanencia del objeto. Por ejemplo, el niño ya no busca una pelota por donde desaparece, cuando se rueda debajo de algún mueble, sino que anticipa su trayectoria y la busca por donde supone saldrá según la dirección, aunque parte de la trayectoria quede oculta a su vista por el mueble. Ya no es sólo el objeto como tal, sino su movimiento a través de acciones ejercidas sobre él, lo que ha permitido construir la trayectoria o movimiento del objeto.

La conservación de la cantidad ya no es la acción o movimiento del objeto, sino la acción misma del sujeto sobre los objetos. Esta acción que opera sobre los objetos, logra ser interiorizada y puede ser anticipada o hacer las acciones u operaciones mentalmente antes de actuar.

Por ello, en la operación del ejemplo original que nos ocupa, no ha habido en Y, 2 una operación que altere la cantidad y la cantidad queda idéntica a sí misma, siguen siendo siete.

Esta estructura mental de la conservación de la cantidad fue construida a partir de la estructura anterior que, a su vez, es la precedente de otra y así sucesivamente.

El niño nunca parte de cero para obtener un conocimiento nuevo, no se trata de una estructura súbita y repentina, se trata de todo un proceso que duró años para ser construido. Si el proceso de construcción de estructuras está completo, la aprobación externa tampoco logra que se efectúe el aprendizaje, ya que el desarrollo es más bien un desarrollo interno. Pero este desarrollo interno debe ser expuesto a problemas externos del medio para que sea posible, de otra manera el desarrollo se detendría.

En pocas palabras, el aprendizaje, según la explicación III, depende del desarrollo. Esquemáticamente sería:

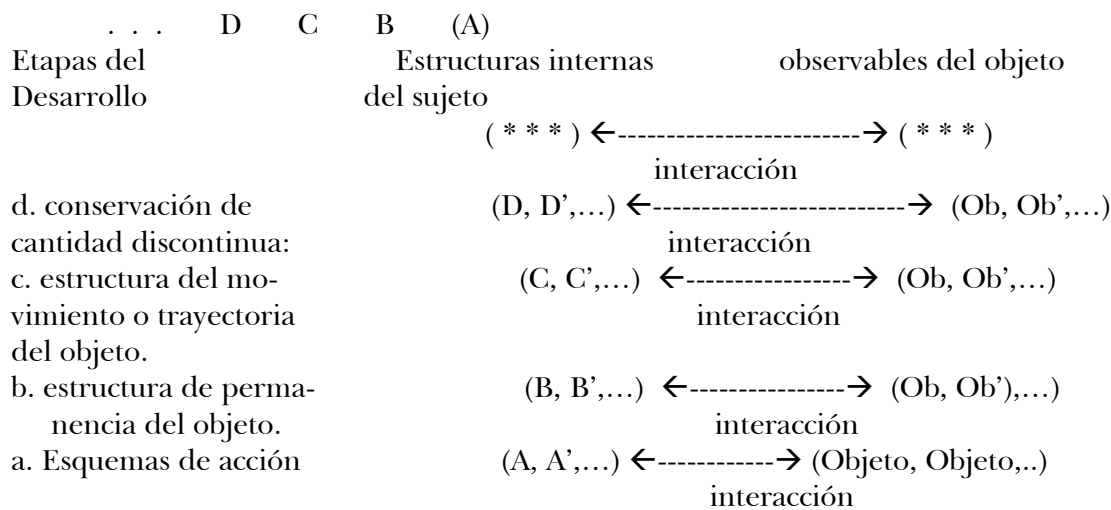


Figura 13

La génesis y origen de la estructura D, es C y de la C, es B y así sucesivamente. Es decir, que la génesis es una estructura es otra estructura. En D están contenidas todas las estructuras anteriores a ella, porque en D está contenida C que a su vez contiene a B y así hasta A. Lo que determina que D se desarrolle no es A, sino la inmediata anterior C.

Esto quiere decir que si bien en la estructura D están contenidas todas las estructuras anteriores a través de C, la inversa no es correcta, es decir, que en la estructura A no se encuentran contenidas potencialmente todas las estructuras que se desarrollan posteriores a ella.

En A no están preformadas B, C, y D y las que siguen a D,..., sino lo que hace posible pasar de A a B es por un lado, que exista A y por el otro, la interacción de la estructura A (y A',...) con los objetos externos. O sea, que cuando se indica por la explicación III que el aprendizaje está determinado por el desarrollo, quiere decir que el aprendizaje no sólo está determinado por el medio ambiente, sino por ambos, por las estructuras internas construidas por el sujeto y por las oportunidades que el medio ambiente provee para el desarrollo de las estructuras. Pero estructuras y medio ambiente, tienen que ver directamente con el aprendizaje en un desarrollo progresivo y por etapas. Dependiendo de la estructura en turno es como, en función de esta estruc-

tura, puede o no influir el medio ambiente. Es decir, que dos sujetos en distintas etapas de desarrollo, en un mismo medio ambiente, aprenden cosas diferentes.

Una última aclaración para concluir con las explicaciones psicológicas del aprendizaje. El sujeto según esta explicación III, tiene una acción autónoma para su desarrollo, pero esto no indica que se tiene que abandonar al niño y que se desarrolle solo, sino que se le tiene que procurar un medio que dé suficientes oportunidades para que en forma activa y autónoma se desarrolle en dicho medio.

En conclusión, la explicación III, al señalar que el aprendizaje depende del desarrollo, precisa que el aprendizaje depende de la estructura y de la génesis de esta estructura (en la interacción con el medio ambiente y de la estructura anterior), a diferencia de la explicación II que hace depender el aprendizaje de la estructura, pero de una estructura sin génesis, de una estructura que ya existe que no se construye, a la que el sujeto tiene que acomodarse y donde el medio ambiente no interviene significativamente; a diferencia también de I, que explica el aprendizaje como producto exclusivo del medio ambiente sin estructuras que lo delimitan, como una génesis permanente sin estructuras.

Las explicaciones I, II, III, se pueden pues caracterizar de la forma siguiente:

I.- El aprendizaje es una génesis sin estructura a través de una relación funcional con el medio ambiente.

II.- El aprendizaje es la percepción de una estructura sin génesis a través de una relación estructural de acomodación.

III.- El aprendizaje es la construcción de una estructura con génesis a través de la acción del sujeto con los objetos de conocimiento y simultáneamente de la estructura previamente construida.

Tres explicaciones diferentes sobre un mismo hecho. Obviamente, que sólo una es válida ya que sería una aberración desde el punto de vista racional decir que las tres lo son o que se tiene que sacar lo “bueno” de las tres, para constituir una cuarta a modo de hibridación ecléctica porque destruiríamos la coherencia interna de cada una de ellas.

¿Cuál es la válida? Los expertos en I nos recomendarán ésta y así los expertos en cada una de las otras dos. Los únicos que podemos decidir sobre una posición con respecto a I, II o III somos nosotros mismos. Pero no por la que nos simpatice más o por la que creamos intuitivamente que es la correcta, esto sería muy riesgoso. Lo que se necesita es hacer un análisis crítico de cada postura y tomar una decisión racional.

Los elementos vertidos en cada explicación no son suficientes para un análisis crítico a fondo, necesitamos estudiar la teoría que resulta más representativa de cada una de estas explicaciones. Este es uno de los objetivos de este curso.

Enseguida trataremos de ilustrar cómo se reflejan las explicaciones I, II y III en la enseñanza. Esto nos permitirá apreciar la base psicológica del aprendizaje subyacente en el modo de enseñar. A su vez nos sugerirá que la toma de posición con respecto a las explicaciones expuestas atrás no es una preocupación exclusiva de los psicólogos, sino de todos aquéllos que tienen que ver con la educación.

Antes de ejemplificar la base psicológica subyacente en el modo escolar de enseñar, hemos de aclarar que la mayoría de las veces se toma posición de manera inconsciente con respecto a la base psicológica implicada. Teniendo conciencia de la base psicológica referida después de un

análisis crítico se entenderá mejor la práctica docente que se tiene intención de seguir cotidianamente.

Revisemos una misma lección con una base psicológica diferente, correspondiendo respectivamente a I, II y III. La lección sería, por ejemplo: “el metro como medida de longitud”.

Para la explicación I:

Se presenta primero la información al niño. Pero es importante presentarla por partes pequeñas para facilitar el aprendizaje.

Acompañado de la información es importante mostrar el material concreto para que lo asocien y el aprendizaje sea más efectivo.

M. (muestra un metro de madera). Esto que ven aquí es un metro, ¿cómo se llama?

As. ¡Metro!

M. Muy bien. Esto (un metro de cinta metálica) también se llama metro. ¿Cómo se llama?

As. ¡Metro!

M. Muy bien. Fíjense que los dos son del mismo tamaño. ¿De qué tamaño son los dos metros?

As. Del mismo tamaño.

M. Muy bien. Ahora fíjense en esto (una cinta-metro para costura) ¿lo ven bien? ¿De qué tamaño es?

As. Igual a los metros.

M. Muy bien ¿cómo se llamaría a este último?

As. ¡Metro!

M. Muy bien, muy bien ¿y por qué se llama metro?

As. Porque mide igual que los otros que así se llaman.

M. Muy bien. Qué niños más listos. Bien, el metro es una unidad de medida ¿qué es el metro?

As. Una unidad de medida.

M. Muy bien. El metro sirve para medir muchas cosas, podemos medir el escritorio, el salón, la ventana... ¿qué podemos medir con el metro?

As. El escritorio, el salón, la ventana.

Ao. La silla...

M. La silla también, muy bien. Ahora fíjense cómo se mide (M. mide el escritorio) ¿se fijaron?

As. ¡Sí!

M. ¿quién quiere pasar a medir?

As. Yo, yo, yo.... (Pasa un niño y mide el pizarrón).

M. Muy bien. ¿Quién pasa a medir la ventana?

Aa. (Pasa y mide la ventana).

M. Muy bien.

El maestro dividió la información en:

- 1-Cómo se llama el patrón de medida.
- 2-Comparó dos patrones diferentes.
- 3-Verificó la generalización con un tercer patrón.
- 4-Les informó qué era el patrón.
- 5-Les mostró para que servía.
- 6-Verificó la generalización instrumental del acto de medir.

Estos seis pasos los manejó en una relación funcional:



Después de este proceso, el maestro va preguntando paso por paso y va aprobando o desaprobando en función de las respuestas correctas o incorrectas respectivamente. Lo que garantiza el aprendizaje según este modelo de enseñanza, es la dosificación del contenido y la aprobación inmediata conforme va respondiendo bien el niño.

Para la explicación II:

Según este modelo, lo que se necesita es que el niño acomode su percepción a la estructura del objeto. Después el niño recibirá la información pertinente.

El maestro muestra el metro y junto con éste presenta objetos donde están evidenciados perceptualmente varios metros a lo largo de la dimensión de los objetos (pintados o pegados con papel).

M. Qué notan aquí (muestra el metro y el objeto ilustrado).

As. Que aquí (el objeto) hay varios iguales a éste (metro)

M. ¿Cómo sabes que son iguales?

As. Póngalo aquí para ver si son iguales

M. (Lo pone) Tienes razón son iguales. ¿Cuántos de éste (metro) hay aquí (objeto)?

Ao. Tres. ¿Tres qué maestro?

M. Se llama metro y sirve para que podamos medir la longitud de los objetos...

Como se puede apreciar, el maestro primero procura que los niños logren acomodarse perceptualmente para, a partir de allí, dar la información.

Lo importante es el material que permite una buena percepción como base de la enseñanza.

Para la explicación III:

Según este modelo, el niño no parte de cero y es necesario plantearles un problema para que ellos mismos descubran la solución sin dárselas directamente. El asunto del metro como unidad de medida, planteada según el modelo, implica la noción de medida. Por lo que resulta fundamental primero que descubran la noción de medida y luego la noción de patrón, reconstruyendo ellos mismos el proceso de medida y patrón.

M. Muchachos, si yo quisiera poner cortinas en esa ventana ¿cómo haría para comprar la tela y que no me falte ni me sobre?

Aa. Con un cordón maestra.

M. ¿Cómo?

Ao. Lo pone de esquina a esquina, lo marca y luego va a la tienda.

M. ¡Pero no tenemos cordón!

Aa. Con un palo largo.

M. Tampoco tenemos un palo.

Ao. ¡Ya sé! con cuartas.

M. A ver, vamos a ver cómo lo harías.

Ao. (El niño cuenta las cuartas de esquina a esquina) una, dos.... Son quince cuartas, maestra.

M. Déjame ver (m. cuenta con su mano las cuartas) una, dos, diez, no son quince son diez.

Ao. Es que usted tiene las manos más grandes

M. Entonces no nos sirven las cuartas porque no todas las manos son iguales y siempre va a salir diferente. Así podemos equivocarnos al comprar la tela ¿cómo le haremos?

Aa. Ya se maestra, vamos a dibujar la mano y la recortamos. Así usted la lleva y las cuenta exactamente en la tienda.

M. Pero, ¿cuál mano dibujamos, la mía o la de alguno de ustedes?

Ao. No importa maestra cualquiera que dibujemos y recortemos, siempre va a ser la misma cantidad.

M. Creo que tienes razón. Eso fue lo que se hizo una vez. Se pusieron de acuerdo en muchos países para tener una sola forma de medir (presenta el metro). Esto sirve para medir, como nuestras cuartas.

Ao. ¿Entonces, en todas partes el metro tiene que medir lo mismo?

M. Claro.

Aquí se puede ver cómo la maestra va planteando problemas y los niños por sí solos van resolviendo cada problema en un proceso constructivo. La información final va después de que los niños han pasado por el proceso similar que la humanidad pasó por el mismo problema. Los niños saben que el metro es una medida arbitraria y de acuerdo social, pero que lo importante es la invariante del patrón adoptado como sistema de medida.

Los tres ejemplos ilustran en forma muy simple (porque en la realidad el maestro emplea recursos de mayor riqueza) la base subyacente en cada modelo. ¿Cuál es la manera más efectiva de enseñanza?, ¿cuál produce efectos más duraderos?, ¿cuál es menos mecánica y respeta más al niño?, ¿cuál produce en el niño más gusto por la escuela y el conocimiento? ...El maestro tiene la palabra.”

Implementación de una propuesta de aprendizaje de la lengua escrita

MARGARITA CÁRDENAS VILLARREAL. Investigadora en el Centro Piloto de Diagnóstico Psicopedagógico.

Escrito que forma parte de las Memorias del “Primer Encuentro Nacional de Grupos Integrados”, realizado en el Hotel Ramada Inn, en San Nicolás de los Garza N. L., como parte de las actividades científicas organizadas para celebrar en 1981 el Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial.

“Dos son los aspectos que constituyen la base de lo que podríamos llamar una nueva práctica pedagógica en lecto-escritura, los fundamentos del sistema de escritura y los elementos psicogenéticos de adquisición de dicho conocimiento, o sea, en cuanto al objeto de conocimiento y en cuanto al sujeto cognoscente.

Sobre el primer aspecto, comienza a constituirse una disciplina científica acerca de la escritura que Ignace Gelb apenas esbozó antes de su muerte, se trata de la Gramatología. Disciplina a la cual debemos estar muy atentos por sus aportes y hallazgos. Por otro lado, el segundo aspecto, nos permite contar con datos más abundantes y próximos a nuestra labor de maestros.

Emilia Ferreiro y colaboradores, en el primer tercio de los setentas descubrió una importante veta acerca del proceso evolutivo del conocimiento del sistema de escritura en el niño y que a la fecha en un trabajo ininterrumpido quedan muchas interrogantes por esclarecer aún. Por lo que tenemos la obligación de estar vigilantes de nuevas explicaciones que surgirán en un futuro próximo sobre este terreno. Pero igualmente, hay que señalar los datos que han sido verificados, una y otra vez por construir, en este momento, “un acervo implementable en la práctica pedagógica “. Por cierto que dicha verificación, en un brevísimo tiempo ha sido posible. Existen los mismos pasos de evolución progresiva en Argentina (1975); en México, Monterrey, D.F.; 1979 – en estudio – de nuevo Monterrey, D.F. y Mérida; 1981, en Ginebra (en lengua francesa 78-79) en Barcelona (en catalán 1977-1978), en Israel (en lengua hebrea 1978-1979).

Además hay dos implementaciones sobre estos datos conocidos y son: la de Ana Teberosky en Barcelona (1978-79-80) y la de Delia Lerner en Venezuela (1980-81).

Es un verdadero hecho histórico que en torno a la escritura estén iniciadas dos disciplinas como lo son la Gramatología y la Psicogénesis de la escritura, y esto por dos razones: una, en cuanto que harán posible un análisis de Epistemología Genética acerca de la Teoría de la Escritura y dos, porque la tradición de los métodos de enseñanza de la lectura hacía tiempo, había agotado toda posibilidad de constituir una alternativa válida para la práctica escolar.

Además, otro aspecto que nos parece de particularísima importancia, es el hecho de que, como maestros nunca habíamos sentido la prioridad de una psicología genética en la escuela, constituida sobre la base de conocimiento de matemáticas, la geometría y la física, como ahora que da respuesta sobre el conocimiento de la escritura en el niño. Tenemos la convicción de que la Teoría Genética en la lecto-escritura no correrá la misma desafortunada suerte que pasó con las Matemáticas, que todavía hoy día no se ha incorporado debidamente a la práctica escolar. No cabe duda, la alfabetización es una bandera social que pertenece ahora y por mucho tiempo aún a la institución escuela.

Este problema ha representado y representa una de las prioridades inmediatas de nuestra práctica docente y no es que a los maestros nos guste solo la receta fácil, sino que somos más bien sensibles a las respuestas prioritarias y reales aun cuando esto implique una tarea más difícil en nuestra práctica diaria.

Estamos casi seguros que la teoría genética con la lecto-escritura, aunque sea lo más nuevo, abrirá una brecha para los otros campos del conocimiento que han sido elaborados décadas atrás.

Estamos conscientes de que no basta con tener claridad sobre el objeto y el sujeto de conocimiento, ni con el entusiasmo que esto pudiera representar, sino más bien y sobre todo con la adecuada concepción del aprendizaje por constituir éste la herramienta fundamental de nuestro trabajo.

Tres son, entonces, los ejes de la estrategia de implementación pedagógica de la lecto-escritura que tocaremos hoy:

- 1º. El objeto de conocimiento: los fundamentos del sistema de escritura.
- 2º. La psicogénesis de adquisición del conocimiento del sistema de escritura en el niño.
- 3º. Los mecanismos del aprendizaje y su proceso constructivo.

Platicaremos a ustedes también cómo fue pensada la implementación, y los criterios adoptados en esta primera aproximación de una propuesta de aprendizaje en el programa de Grupos Integrados del país.

a) Los fundamentos del sistema de escritura.

Desde el punto de vista de la historia evolutiva de la escritura, según Gelb es la siguiente:

No escritura: Pinturas

Procedentes de la escritura Semasiografía.

- 1.- Recurso representativo-descriptivo
- 2.- Recurso mnemónico-identificador

Escritura completa: Fonografía

- 1.- Logo-sílaba.
- 2.- Silábica.
- 3.- Alfabética.

Cuando la escritura consiste en la representación descriptiva del hecho que se desea referir, se opta por estilizar o caracterizar ciertos dibujos que sirven precisamente, como caracteres para la escrituración de significado directo. Hubo necesidad posteriormente, de inventar algunos signos para este propósito también. El problema viene cuando se requiere escribir mensajes conservando la forma lingüística. Esto es que aparte de representar el significado, se represente a su vez la forma lingüística en la que fue expresado (oralmente). Fue necesario inventar signos que representarían, dice Gelb, la fonetización.

Esta necesidad provino del desarrollo del comercio y de instituir las leyes a los pueblos (leyes casi siempre religiosas). En pocas palabras, fue necesario escribir la lengua. A nosotros nos parece tan natural la escritura de tipo lingüístico como es la nuestra, porque es difícil imaginar nuestra sociedad sin la base del “contrato social”, ya que es imposible el contrato social sin la escritura (literal) lingüística. La “palabra de honor” la reservamos para condiciones restringidas, más bien para una moral amistosa.

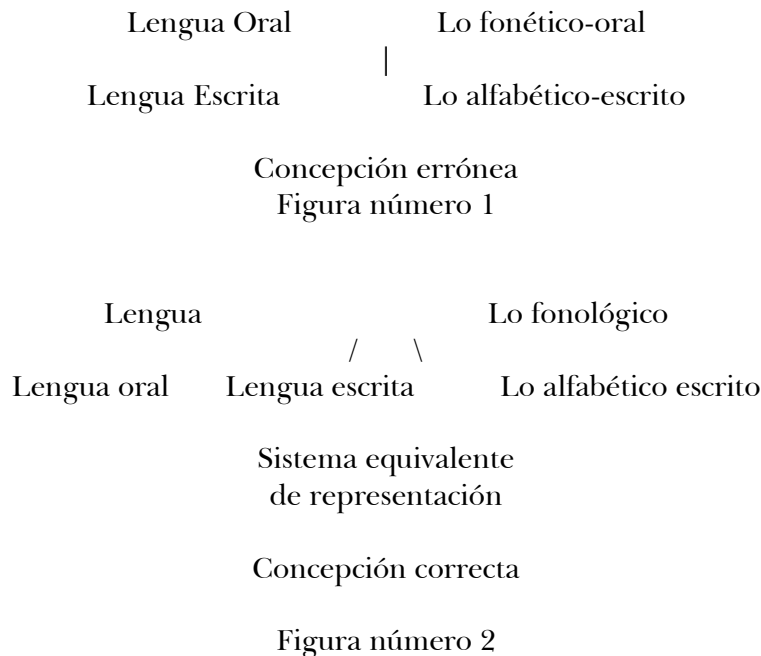
Sin embargo, en nuestro sistema de estructura contamos con dos sistemas aún: el lingüístico, para la estructura de la lengua, el idioma y el simbólico, para las matemáticas y la lógica, para mencionar lo más importante.

Un signo simbólico, como es el número, representa una cantidad en forma directa. Por ejemplo, el número 7, representa al escribirse siete cosas como cantidad discreta o discontinua o siete unidades de alguna dimensión continua; pero, no representa la palabra siete porque el 7 no es la escritura del español, ni del inglés, ni del francés, ni de ningún Idioma. En los países de diversos idiomas (o lógica simbólica) porque precisamente, no representa algún idioma en particular. Si dichas representaciones las escribimos con palabras “siete”, por ejemplo, sólo se entendería en español.

Creo que está bien claro que, la escritura de la lengua y la escritura de los números pertenecen a dos tipos distintos de escritura, el lingüístico y el simbólico, respectivamente. Ambos, son sistemas de representación gráfica, pero el segundo -el de los números-, representa directamente su significación y el primero -el de la lengua- representa indirectamente la significación o sea, representa directamente a la palabra y ésta es la que representa la significación correspondiente.

Nos interesa particularmente, el sistema lingüístico de escritura, ya que es éste el sistema de alfabetización. Y sobre éste hoy sabemos que no escribimos las palabras que oralizamos, fonéticamente hablando. Sino que la representación fonológica cuenta con la representación fonética-oral y alfabética-escrita, en otras palabras, lo fonológico (sonido de la lengua) que son los cortes y partes mínimas de la lengua en forma abstracta son representadas fonéticamente (sonidos del

habla) a través de sonidos físicos; así mismo, lo fonológico puede ser representado alfabéticamente o silábicamente, en el caso de las escrituras silábicas) a través de signos gráficos. Entre el sistema de representación oral y gráfico. Existe un sistema equivalente de representación, por ello son traducibles uno en otro. Pero, es muy importante no confundir la condición equivalente de traducción con la dependencia uno del otro.



Esta explicación teórica de carácter gramatológico lingüístico nos permite rectificar una práctica escolar de enseñanza de mucha tradición, como lo es el enseñar el sonido hablado de las letras del alfabeto al margen de la lengua, en otras palabras, nos obliga a abandonar el carácter mecánico instrumental de la lecto-escritura por un objeto de conocimiento como lo es la lengua escrita y que se adquiere cognitivamente en un proceso evolutivo y no asociacionista.

- Psicogénesis del lenguaje escrito en el niño.

Emilia Ferreiro y colaboradores en “El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura” – Monterrey, N. L.- Evidencia con una particular claridad en la escritura del diminutivo por parte del niño, un sistema de escritura de representación del significado directo, previo evolutivamente hablando, al sistema de representación de la palabra escrita. Por ejemplo, en la escritura de pelota (T L O P) y de pelotita (t l o p) es la misma grafía, pero en pelotita es más chica o con menos signos, “porque pelotita es más chiquita que pelota”. Esto quiere decir que el niño no intenta representar en su grafía la palabra pelota y pelotita, sino el referente de cada uno de ellos. En niños con una evolución progresivamente mayor, intenta escribir la palabra y la grafía de pelotita, tal como es la palabra, lleva más que en la palabra pelota. Esto indica que la representación de la escritura no lo es saber el referente directamente, sino sobre la palabra que designa dicho referente.

Lo mismo ocurre con la estrategia cognitiva que el niño sigue ante una oración escrita, tal y como profundiza Eliseo Guajardo en “Niveles de Conceptualización de la Lengua Escrita en el

Niño” en las categorías evolutivas de la A a la G que Emilia Ferreiro y colaboradores descubrieron.

Si adoptamos el sistema de niveles evolutivos en la lengua escrita que propone Eliseo Guajardo, podemos identificar los grandes Estadios de la Escritura, tanto en la Historia de la Escritura de Ignace Gelb como en las categorías de progresión genética de Emilia Ferreiro y colaboradores, éstos son: Nivel Concreto, Nivel Simbólico y Nivel Lingüístico.

El hecho mismo de que puedan ser formalizables de igual forma la evolución histórica y la evolución cognitiva individual en el niño sobre el mismo objeto de conocimiento, en este caso el lenguaje escrito, permite verificar desde el punto de vista científico de la epistemología genética que se trata de un hecho de filiación genética válido.

Lo anterior, nos lleva a una conclusión de una trascendencia fundamental en la práctica docente del lenguaje escrito, y es, por un lado, que no interpretemos las producciones de escritura correspondiente a nivel inicial, por parte del niño como inútiles, desviantes o patológicas, sino como un proceso normal y, por lo tanto no solo respetemos tales producciones, sino además las identifiquemos como el proceso por el que es necesario transitar para llegar al manejo del sistema de la lengua escrita, que maneja todo sujeto alfabetizado.

3° Los mecanismos de aprendizaje y su proceso constructivo.

El manejo de la lecto-escritura que tradicionalmente se concebía como una habilidad instrumental, que para dominarla era necesario echar mano de la ley del refuerzo de factores de asociación entre lo gráfico y lo sonoro; así como esto, desde el momento que por un lado, han surgido una ciencia que toma a la escritura como su objeto de estudio, la gramatología, tal y como lo hemos revisado aquí, y por otro parte, se conoce ya el proceso psicogenético de adquisición como objeto de conocimiento. Lo cual quiere decir que la escritura, para su aprendizaje, exige mecanismos cognitivos más que senso-perceptuales.

El aprendizaje de carácter cognitivo es la construcción de nociones subyacentes a la asimilación de la información del medio. O sea, que las nociones se descubren o construyen por el sujeto mismo, no se enseñan porque nadie puede pensar y razonar por el otro sino que cada quien tiene que hacerlo por cuenta propia. Además, lo cognitivo organiza lo perceptual y no a la inversa, lo cual quiere decir que el proceso no es de afuera hacia adentro, tampoco de dentro hacia afuera, sino de interacción y construcción interna.

Es sabido que el clima para este tipo de aprendizaje es de autonomía para lograr la construcción y confrontación de hipótesis del objeto de conocimiento en cuestión. Esto quiere decir que el maestro no debe tomar una actitud autoritaria y constituirse como el poseedor del saber que impone al niño, sino como un guía, interrogador y cuestionador que toma como válidas las propuestas del niño y que además, procura un ambiente de cooperación entre los niños que logran discutir sus respuestas entre ellos. Su conservación mecánica, en la memoria, ha pasado a la historia.

El aprendizaje cognitivo aparte de ser constructivo en cuanto a las nociones subyacentes de los objetos del conocimiento posee una autonomía interna; existe su equilibración por etapas progresivas que conforman lo que Inhelder llama “el vector del desarrollo”, o sea la tendencia que sigue el desarrollo cognitivo en su progresión genética.

La conclusión inmediata a la que tenemos que llegar con la concepción de aprendizaje que corresponde a un objeto de conocimiento y a un sujeto cognoscente de nociones subyacentes constructivas es no menos trascendente que las conclusiones anteriores: ningún método de enseñanza, ni combinación de métodos, ni tampoco creación de algún otro nuevo, es empleable

para el aprendizaje de la lengua escrita. La única alternativa que tenemos los docentes, una vez que tenemos conocimiento de lo que se ha referido hasta ahora, es seguir una estrategia pedagógica cuyo eje sea el aprendizaje del niño. Insistimos, la alternativa que pudiera ofrecer cualquier método de enseñanza, no la consideramos válida ahora debido a que cuando se trata de un aprendizaje cognitivo, el niño no aprende conforme se le enseña, sino que él asimila y organiza de acuerdo a su estructura cognitiva de evolución conforme a las oportunidades que se le ofrecen por parte del adulto.

Estrategia de implementación para la adquisición de la lengua escrita de escolares urbanos con fracasos en su primer grado común.

En primer lugar, tomamos en cuenta cuál es el conocimiento terminal en lecto-escritura que la escuela considera como factor de promoción, como una condición mínima a ser adquirida por nuestra población. O sea, escribir el dictado y redactar pequeños párrafos.

En segundo lugar, conociendo el proceso evolutivo de adquisición del lenguaje escrito, hemos considerado el proceso que se requiere para que el niño logre llegar a dicho conocimiento. Esto es, cuál es el vector de desarrollo cognitivo indispensable para llegar a dicho momento en el proceso del alumno.

En tercer lugar, el tiempo que la escuela estima para la adquisición de dicho conocimiento en forma arbitraria para todos los niños, lo hemos estimado como el “tiempo social” que el niño tiene oportunidad para su acceso.

Por lo que nos ha obligado a seguir una táctica de enriquecer las experiencias cognitivas que permitan que en dicho “tiempo social” sea posible lograr tales objetos. O sea, que hemos puesto el acento en la calidad de las experiencias, relativizando lo más posible el criterio del tiempo como factor primordial.

En cuarto lugar, tomando en cuenta el “vector de desarrollo” y el “tiempo social” mencionados se ha caracterizado un procedimiento en tres pasos, mismo que detallaremos más adelante.

Por último, la experiencia psicopedagógica por parte del docente cuando identifica en sus niños los niveles evolutivos con un marco teórico psicogenético nos da un punto de partida en cuanto al propio marco teórico que se debe manejar en este proceso.

Lo que primero hicimos fue estimar el vector de desarrollo de la lengua escrita, tipo “ruta crítica” (como diríamos los administradores):

X= Vector del desarrollo cognitivo
para la lengua escrita.

Y= Fin del primer grado y principio del segundo. Escritura al dictado y redacción de pequeños párrafos.
Lectura con comprensión.

T° = Tiempo inicial escolar.

T' = Tiempo final escolar.

T° T' = Calendario escolar.

Según la prueba Monterrey, la población seleccionada para G .I. son los niveles simbólicos y lingüísticos no avanzados (que no sea categoría A en oración y alfabético desde sílaba directa en escritura de palabra). Todos los niños del grupo deberán recorrer (X) un aprendizaje que los

coloque en (Y) en un tiempo (T'). La velocidad de (X) es variable, dependiendo del punto de partida de cada uno de los niños en T°. Esta heterogeneidad en la velocidad lejos de constituir una dificultad, puede ser un elemento importante en la dinámica pedagógica para la confrontación de hipótesis entre los niños, según pudo demostrar Ana Teberosky en Barcelona (esta ponencia la presentó en México, D.F. en el Symposium Internacional sobre nuevas perspectivas de la lecto-escritura, 1981).

Dividimos T°	T' en tres fases internas:
T° T-I T-II	= Construcción de la noción de la palabra.
X T-II T-III	= Desarrollo de la noción de palabra.
T-III T' (Y) T' (Y)	= Formalización de la lengua escrita.
T°	
T-I T-II	= septiembre-octubre (aproximadamente)
X T-II T-III T' (Y)	= noviembre-diciembre (aproximadamente)

Por noción de palabra entendemos que el niño comprenda por aprendizaje de descubrimiento que lo que se escribe son las palabras (tanto en la predicción de oración-mínimo categoría "C" como en escritura de palabra-mínimo correspondencia oral-escrito en ajustado fronteras). Por desarrollo de la noción de palabra, entendemos que, los niños lleguen a las categorías "A" (los artículos también son palabras y se escriben) y alfabético (el valor alfabético con indicios de valor estable aunque no domine los rasgos convencionales del alfabeto). Por último, por formalización de la lengua escrita entendemos que llegue a Y, pero a través de una reflexión y conciencia de la lengua (comprendidos los tres subsistemas, el fonológico, el semántico y el sintáctico).

La programación en las fases I, II y III corresponden a actividades que dan oportunidad al niño a tener las experiencias cognitivas que lo lleven progresivamente al cambio de nivel. Se trata obviamente, de una inducción de aprendizaje cognitivo a través del juego visto no como exclusivamente lúdico. Los niños que ya cuentan con las nociones más avanzadas tienen oportunidad de consolidarlas y sirven como factores de facilitación y conflicto cognitivo en la cooperación (que, por cierto en el caso de los niños con niveles más bajos, funcionan con estos últimos de la misma manera para la consolidación de niveles).

Existe una fase anterior a la fase I: el marco teórico que requiere el docente como condición indispensable para llevar a cabo esta labor de aprendizaje, le hemos llamado fase previa. Se trata de la capacitación del maestro para poder evaluar el nivel psicogenético del niño. Esto tiene dos ventajas simultáneas: una, que el maestro tiene oportunidad no sólo de conocer teóricamente los niveles cognitivos sino de verificar su existencia real en forma empírica también; y dos, que conoce su población al iniciar su labor docente.

El marco teórico para evaluar, de la Prueba Monterrey es el mismo marco para la propuesta de aprendizaje, o sea que quien pueda aplicar la prueba puede comprender las propuestas de aprendizaje cognitivo. Tan es así, que se han diseñado las actividades como un mero ejemplo, ya

que el maestro puede crear otras con la misma estructura para mejor adoptarlas a las condiciones concretas de su grupo. La secuencia de fases y unidades, como son progresivas genéticamente hablando, no podrá ser alterada, pero la secuencia y las actividades al interior de las unidades sí podrán ser modificadas a criterio del maestro.

Rectificando un poco nuestro esquema tenemos entonces lo siguiente:

T° T-I = Experiencia psicopedagógica de tipo genético del maestro.

Tenemos la convicción por otra parte, que llegará un momento en que el maestro podrá planificar las actividades él mismo sin necesidad del auxilio de algún manual como el que ahora proponemos como una primera experiencia nacional masiva.

Últimas consideraciones:

Algunos están pensando ¿por qué no hicieron esto con una pequeña muestra antes de hacerlo a nivel nacional? a lo que respondemos que una vez conociendo los fundamentos del lenguaje escrito, es tanto como saber que la tierra no es plana sino redonda y no podemos hacer como si fuera plana en partes y en partes no lo es, es imposible volver atrás.

Recuérdese que no se trata de un método más, se trata de una explicación científica sobre la que tenemos que andar más temprano que tarde. Otros preguntarán ¿por qué no modificar o inventar algún nuevo método de enseñanza que simplifique más que complicar la tarea docente? A lo que contestamos que el sol no gira alrededor de la tierra sino la tierra alrededor del sol, esto es, el niño no puede girar alrededor del maestro y su método, sino a la inversa.

Todavía habrá quien diga ¿y para qué es necesario saber algo como los fundamentos y elementos genéticos para solo enseñar a leer y escribir? Porque no queremos que al igual que Colón, crucemos el Atlántico por simples especies y creyendo llegar a la India lleguemos a América descubriendo un continente sin saberlo.

Estamos conscientes de que la propuesta de aprendizaje es perfectible. Tan es así que en agosto de 1982 estará mejorada y esto en base a dos cosas: a la propia experiencia nacional y a investigaciones paralelas que estarán en curso. Para entonces contaremos con los datos últimos de Emilia Ferreiro y colaboradores; la investigación en el aula de Ana Kaufman, la investigación de aprendizaje, de cómo se pasa de un nivel a otro, de Eliseo Guajardo y el control experimental de un sector del Plan Nuevo León, que haremos nosotros mismos.

Para terminar, me permitiré leer un pensamiento de J. Piaget: “Yo no tengo opinión en pedagogía. El problema de la educación me interesa vivamente porque tengo la impresión de que en él hay enormidad de casos para reformar, pero pienso que el rol del psicólogo es antes que nada, dar los hechos que puede utilizar el pedagogo y no ponerse en su lugar para darle consejos. Al pedagogo le toca ver cómo puede utilizar lo que uno le ofrece”.

Experiencia personal en grupos integrados foráneos

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ VILLARREAL. Asesor Técnico en el Departamento de Educación Especial.

Documento que forma parte de la Tesina “El manejo de la Lengua Escrita en los Grupos Integrados Foráneos 1981-1986” para obtener el grado de Maestría en Psicopedagogía (1994).

“He tenido la oportunidad de laborar en una Unidad de Grupos Integrados Foráneos desde 1981, año en que el programa se extiende hacia los municipios de Linares, Montemorelos y Cadereyta.

Mi experiencia dentro de grupo integrado, ha sido tanto como maestro de grupo, como de encargado de la Dirección de una Unidad; a lo largo de estos 5 años, he tenido experiencias positivas y negativas debido a mi falta de experiencia al principio y/o a mi excesiva confianza después. En este tiempo de laborar en grupo integrado, he ido modificando mi actitud ante el grupo, además de llevar a la práctica todas las sugerencias y consignas recibidas en los cursos de capacitación.

Los primeros cursos de capacitación brindaban información al maestro acerca de la teoría psicogenética, siendo éste el marco teórico donde se encuadra el trabajo en grupo integrado, también se recibía asesoría acerca del servicio; los maestros poco a poco han ido modificando su actitud para valorar al niño como un sujeto cognoscente activo. Como algunos maestros persisten en trabajar como en la escuela tradicionalista, los objetivos de los cursos aún no se han cumplido.

Mi experiencia en el primer mes de los Grupos Integrados Foráneos, se divide en los cursos de capacitación y el proceso de selección de la población de grupo integrado (septiembre – octubre de 1981)

1.- Experiencia con la Propuesta de Aprendizaje: III Fases (81-82).

Después de seleccionar la población mediante la Prueba de Adquisiciones Escolares y Prueba Monterrey, inicié labores el 26 de octubre de 1981 en el grupo integrado de la escuela “Profesor Manuel María Doria” de Linares, N. L.

Los maestros que iniciamos en ese año el trabajo en grupo integrado, nos enfrentamos a una experiencia nueva y diferente, nuestra experiencia al frente de un grupo se limitaba a la del año anterior en que cumplimos con la Práctica Pedagógica de la Normal Básica.

El trabajo en grupo integrado también se planteaba diferente en lo que respecta al manejo de la lengua escrita en el aula; para lo cual nos proporcionaron las dos primeras fases de la Propuesta de Aprendizaje que en ese año escolar se iba a aplicar a nivel nacional.

Para nuestro mejor desenvolvimiento en el aula, los maestros nos organizamos, efectuamos reuniones periódicas para leer la Propuesta de Aprendizaje y dar a conocer los diferentes puntos de vista en las experiencias ahí expuestas; las reuniones las realizamos en turno contrario para poder así comentar nuestro trabajo diario en el grupo.

Una experiencia muy importante a nuestro favor, fue la oportunidad que tuvimos de observar clases prácticas en grupo integrado, primero a cargo de la Directora de la Unidad y después cada uno de nosotros, los demás eran observadores. Las experiencias eran propuestas como juegos y deberían participar todos los niños, mediante sus producciones y respuestas observé el proceso que seguían para llegar a conocer nuestro sistema de escritura.

Durante este año escolar, en que tuve la oportunidad de aplicar la Propuesta de Aprendizaje: III Fases, a través de las observaciones realizadas, me di cuenta como la adquisición de la lectura y escritura sigue un proceso, no es adquirida mediante ejercicios de maduración.

2.- Experiencia con la actual Propuesta de Aprendizaje (1982-1986).

En el año escolar 82-83, continué con el grupo integrado de la escuela “Profesor Manuel María Doria”.

La propuesta de aprendizaje (1981, III Fases), es reestructurada y modificada, aparece con actividades generales y fichas de trabajo para cada nivel de conceptualización.

Nuevamente los maestros nos organizamos, realizamos reuniones para leer la nueva Propuesta de Aprendizaje, las actividades de las fichas y llevarlas a la práctica con nosotros mismos. En una de estas reuniones hicimos una agrupación de las fichas de acuerdo a sus contenidos para simplificar el trabajo en el grupo.

La organización del grupo era por niveles de acuerdo a la conceptualización de la palabra, los equipos con niños de niveles próximos era la consigna para el trabajo de grupo en ese año. Algunos de los maestros proponían las actividades para todo el grupo, mientras que otros lo hacían a cada nivel evolutivo, el grupo que tuve a mi cargo en ese año, lo organicé por equipos pero los resultados fueron más satisfactorios al proponer las actividades a todo el grupo ya que así participaban todos los niños.

En el año escolar 83-84, tuve a mi cargo el grupo integrado de la escuela “Profesor Zeferino Castillo”, aquí continué con la misma organización que el año anterior: las actividades dirigidas a todo el grupo pero respetando el nivel evolutivo de cada niño. Una de las actividades con la que obtuve muy buenos resultados, fue el análisis y síntesis de palabras y enunciados, primero en forma oral y luego en forma escrita, recorta y pega.

En el año escolar 84 - 85 tuve a mi cargo el grupo integrado de la escuela “Ignacio Manuel Altamirano” en el ejido “Camacho”. Este grupo integrado, está ubicado en un medio semi-urbano, las actividades realizadas arrojaron unas producciones muy significativas, reflejaban el medio ambiente donde vivía el niño. Los niños de este grupo, al iniciar el año, se encontraban en un nivel simbólico, mediante las actividades generales de la Propuesta, los portadores de texto, las fichas de trabajo en color azul, etc., los niños avanzaron hacia la convencionalidad de la escritura.

En este mismo año escolar 84 - 85 en el mes de octubre, se da una modalidad didáctica en el grupo, la experiencia de la vinculación de todas las áreas, documentando planes de trabajo del grupo integrado de la escuela “Ignacio Manuel Altamirano” en los cuales se intenta hacer una vinculación. A través del aprendizaje por medio de la interacción, se obtienen resultados muy satisfactorios y alentadores.

En el año escolar 85 - 86, continúo en la Unidad de Grupos Integrados N° XIII (Linares), pero mi experiencia con la actual Propuesta de Aprendizaje, es desde otro punto de vista, participo ahora como observador de su aplicación y al hacerlo puedo orientar, asesorar y hacer sugerencias a los maestros basándome en la experiencia adquirida en el aula.

La sugerencia para todos los maestros que aplicarán esta propuesta de aprendizaje: Modifiquen su actitud de enseñanza y brinden más oportunidades a los niños de participar en las actividades.

3.-. Experiencia en los grupos integrados foráneos.

Durante estos cinco años de servicio en los grupos integrados foráneos, he tenido múltiples experiencias favorables y desfavorables que me han ayudado a superarme personal y profesionalmente.

Mi experiencia con las propuestas de aprendizaje que se han aplicado, con las actividades que se realizan cada año; me han servido para adquirir conocimientos e intercambiar experiencias con otros maestros de grupo.

A continuación, mencionaré lo concerniente a los aspectos administrativos y académicos de los grupos integrados foráneos.

Administrativo.

- Recursos materiales

El principal problema al que se han enfrentado los grupos integrados, es la falta de aula y de mesas de trabajo, debido a que casi siempre la población para grupo integrado se encuentra en escuelas con mucha población escolar, estas escuelas no cuentan con aulas para el grupo integrado y estos son ubicados en bodegas, pasillos, direcciones, cooperativas, etc.

Al inicio de los grupos integrados foráneos, los directores e inspectores que facilitaban aula para grupo integrado lo hacían como un “favor” al permitir la ubicación del grupo integrado en “su escuela”.

Actualmente algunos de los grupos continúan laborando en aulas inadecuadas, pero gracias a las aportaciones de los gobiernos municipales que facilitan material y mano de obra para el reacondicionamiento de las aulas, algunas de ellas se encuentran en condiciones favorables. Las unidades organizan actividades para solventar algunas necesidades.

➤ Recursos humanos.

Al inicio del programa de Grupos Integrados Foráneos, cada una de las unidades contaba con la mayoría del personal, actualmente por cuestiones administrativas, falta una persona del equipo técnico en alguna de las unidades.

➤ Recursos financieros.

Por ser parte de un programa con presupuesto federal, la remuneración del personal no ha sido ningún problema.

➤ Como se mencionó anteriormente, cada unidad organiza actividades para solventar sus gastos y la USED (Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar) proporciona material de oficina.

Académico

1) Cursos de Capacitación

Los primeros cursos de capacitación fueron los más importantes y de más trascendencia para los maestros que iniciamos como maestros de grupo en 1981.

Actualmente se da capacitación a gente de nuevo ingreso al servicio, Plan Nuevo León es el encargado de facilitar los capacitadores para estos cursos.

2) Asesoramiento técnico.

Actualmente se brinda este servicio en los Talleres de Orientación Pedagógica a nivel de Unidad donde participan los maestros y el Equipo Técnico. En estos talleres además de información e intercambio de experiencias entre los maestros, son escuchadas sus sugerencias. Se brinda asesoramiento a los maestros cuando son visitados en el grupo por el Director de Unidad, Maestro de Lenguaje, Psicólogo, etc.

3) Evaluación

A nivel grupo, el maestro está evaluando constantemente al niño, checando sus producciones y a través de la Guía de Evaluación a la Propuesta de Aprendizaje se da cuenta en qué nivel se encuentra el niño para ayudarlo y trabajar las fichas correspondientes.

Al final del año escolar el maestro, Director de Unidad y Equipo Técnico, participan en una Junta de Acuerdos sobre las dudas de promoción de algunos niños. El maestro de grupo aplica el examen de fin de año común a todos los niños de primer grado para evaluar los resultados y

tomar decisiones. Al evaluar los resultados de estos cinco años en los Grupos Integrados Foráneos tenemos que:

- El Programa se ha ampliado a casi todo el Estado.
- Los alumnos de grupo integrado son aceptados por compañeros y maestros.
- Algunos niños egresados de grupo integrado han destacado en su grupo de “primaria regular.”

Curriculum e integración

DORA MARÍA ANTINORI CARLETTI. Investigadora en el Centro Piloto de Diagnóstico Psicopedagógico.

Documento que forma parte de las Memorias del “Primer Encuentro Nacional de Grupos Integrados”, realizado en el Hotel Ramada Inn, en San Nicolás de los Garza N. L., como parte de las actividades científicas organizadas para celebrar en 1981, "El Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial".

“Quisiera utilizar mi participación para hacer algunas reflexiones sobre la planificación de nuestro trabajo con los niños acerca de las formas y condiciones necesarias para llevarla adelante. Utilizo como base para estas consideraciones, mi experiencia en Grupos Integrados “A” y muy especialmente mi participación como corresponsable de la conducción técnica de los Grupos Integrados “B”.

México, específicamente la Dirección General de Educación Especial de la SEP, sustenta desde hace varios años, una política que busca la normalización de niños con necesidades especiales y utiliza para ello la estrategia de integración a la escuela primaria. Es uno de los pocos países que está caminando en el sentido de revertir la política de segregación, lo que ha inspirado el desarrollo de los sistemas de educación especial en América Latina desde la década de los cincuenta.

México sostiene como nivel de integración La Clase Especial dentro de la escuela primaria.

No ignoramos que pueden propiciarse para muchos niños, niveles de integración superiores a la clase especial, pero pensamos que son ideales en las circunstancias actuales. Hace unos días en el Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, la maestra Molly Gorelick de la Universidad del Estado de California, nos ilustraba a través de una hermosa película, sobre la incorporación de niños con diversos “hándicaps” a los grupos regulares de un jardín de infantes. Este nivel de integración es posible para algunos niños y en determinadas condiciones de funcionamiento de la escuela.

Es factible cuando los grupos de la escuela primaria tienen pocos niños, cuando existe apoyo legal para estrategia, y muy especialmente cuando se ha realizado un amplio trabajo de concientización a nivel de la comunidad educativa y de la comunidad en general.

La clase especial constituye el nivel óptimo de integración, al cual podemos aspirar en estos momentos.

Hemos definido dos tipos de clases especiales:

Los Grupos Integrados “A”: instancia educativa transitoria para niños con retraso escolar, pero cuyos niveles de desarrollo permiten en un año, máximo dos, ubicarlos en el curso de la escolaridad primaria regular.

Los Grupos Integrados “B”: instancia educativa para los niños que no alcanzan el perfil de Grupo Integrado “A” en la Prueba Psicogenética Monterrey, que si bien representa para algunos de ellos una situación escolar transitoria, resulta para un porcentaje alto de los mismos, una opción terminal a nivel de educación básica. Las dificultades mayores que presenta esta población disminuyen sus posibilidades de alcanzar otros niveles de integración.

Para el diseño del Curriculum, es muy importante tener en cuenta, además de las características de los alumnos, el carácter transitorio que representan los Grupos Integrados “A”, así como el carácter predominantemente terminal de los Grupos Integrados “B”. No se debe dejar de considerar, por otra parte, que estas dos clases especiales trabajan con distintos plazos de tiempo, mucho más breves en los Grupos Integrados “A”.

El problema del tiempo ha sido siempre una preocupación en estos, dado que ampliar a más de un año su escolaridad, limitaría las posibilidades de ingreso de los niños que la escuela primaria presenta anualmente como demandantes de nuestro servicio.

Pasemos ahora a considerar la relación que existe entre nuestra estrategia de Integración y el Curriculum de la Clase Especial.

INTEGRADA: Es una estrategia que busca que la población con necesidades especiales desarrolle su escolaridad primaria en las condiciones más normales posibles, es decir, lo más cercanas a las circunstancias en que se desenvuelve la vida escolar de todos los niños. Se busca de esta forma, seguir el camino más natural para la integración social.

Integrar a un niño a la escuela primaria es permitirle incorporarse formal y prácticamente a esta institución educativa.

La integración busca un espacio dentro de la escuela para los niños con necesidades especiales, espacio que no debe ser solo físico, sino también y fundamentalmente institucional.

Esta integración debe permitir que nuestros niños sean aceptados como parte de la institución, por lo tanto, nuestro trabajo no puede centrarse en una comunicación meramente administrativa con la escuela.

Integrarse a la escuela implica, por otra parte, asumir el sistema de normas que regulan la vida de esta institución.

CURRICULUM: Abarca tres aspectos: los fines, los contenidos y las actividades o situaciones que expresan la concepción psicopedagógica del proceso de aprendizaje.

Al planificar la actividad educativa de la clase especial, se nos plantean las siguientes alternativas: reproducir exactamente el curriculum de primaria, efectuarle algunas modificaciones parciales o hacer un nuevo curriculum.

Reproducir el curriculum de primaria en todos los aspectos no es recomendable. La ubicación de algunos contenidos, la dinámica de aprendizaje y de enseñanza, las secuencias y ritmos establecidos para la asimilación de ciertos conocimientos son características del curriculum que han provocado, en cierta medida, el fracaso de un porcentaje considerable de los niños que atendemos en los Grupos Integrados.

A nivel de Fines: Los objetivos de la clase especial son los mismos que los de la escuela primaria, ajustados a las posibilidades de los alumnos.

A nivel de Contenidos: El replanteo debe pasar básicamente por un proceso de selección y reorganización de los programados para la enseñanza primaria.

Es importante seleccionar los contenidos fundamentales, organizarlos de acuerdo al proceso natural de las nociones, ajustarlos a los niveles de desarrollo de los niños, buscando una estructuración más globalizada.

Por otra parte es necesario revitalizar áreas sumamente devaluadas en la práctica educativa, tales como los juegos grupales, la expresión corporal, la expresión plástica, la música, las ciencias y las actividades manuales.

No estamos suponiendo que nuestros alumnos tengan que asimilar, en el caso de los Grupos Integrados “B” todos los contenidos del programa de primaria.

No podemos definir los límites “a priori”, es necesario construir un curriculum flexible, que deberá ser reajustado a través del desenvolvimiento de la actividad escolar.

En lo que se refiere al tercer aspecto del curriculum, el Proceso Psicopedagógico, las opciones que se nos presentan son:

- Mimetizar el proceso de aprendizaje y enseñanza desarrollado por la escuela primaria.
- Reproducir este proceso, lentificándolo y llevándolo a cabo en grupos que posibiliten por su número una mayor individualización del aprendizaje.
- Modificarlo parcialmente en algunas áreas o en algunos aspectos dentro de las mismas.
- Transformarlo, replantearlo global y drásticamente en sus fundamentos y sus formas, buscando crear una escuela nueva.

La elección de una de estas opciones a nivel de proceso, está condicionada, en cierta medida, por nuestros objetivos de integración.

Queremos llevar a nuestros niños a la escuela, pero al mismo tiempo no estamos de acuerdo con las concepciones predominantes que inspiran y orientan el trabajo escolar en la enseñanza primaria.

Sí bien, aparentemente, a nivel de proceso psicopedagógico es donde las transformaciones parecen más factibles, es necesario analizar cuidadosamente cuáles son los límites posibles de este replanteo, sin falsear nuestros objetivos de integración.

No podemos caer en actitudes conservadoras que lleven a perpetuar los errores vigentes, ni tampoco podemos caer en posiciones utópicas.

“Las posiciones utópicas son propias de una pedagogía individualista y subjetiva, la cual después de puntualizar las características de la perfectibilidad humana, construye reglas abstractas, por medio de las cuales, los hombres en vías de formación, lograrían ser fuertes, inteligentes, libres, felices, justos, solidarios... Sin comprender a menudo, que la pedagogía no puede construir por sí sola el terreno social en el cual todas estas cosas bellas se realizarían”.⁷

La actividad educativa llevada a cabo por la escuela, está condicionada por una variedad de factores de tipo social, económico, político, psicosocial y cultural. Las transformaciones de la práctica educativa proyectadas a partir de especulaciones ideológicas y científicas, sólo producen cambios muy formales.

7 Broccoli. “Ideología y Educación”. Editorial Nueva Imagen. México, 1977.

Así como no es posible sostener que cualquier cambio de la escuela debe ir precedido por transformaciones de la realidad social en que ella está inserta, tampoco podemos suponer que el solo avance de algunas disciplinas, va a producir cambios sustanciales en la práctica educativa.

Las ciencias humanas, han podido explicar muchos fenómenos, pero estas explicaciones están lejos de ser asimiladas por las prácticas institucionales de las sociedades.

Como ejemplo podríamos recordar que siguen existiendo en nuestras sociedades profundas desigualdades entre los hombres, sistemas de explotación humana, aun cuando las ciencias sociales hayan señalado, hace ya muchos años, las causas de estos problemas.

Nuestras hipótesis de trabajo solo serán válidas en la medida que nos permitan transformar la realidad existente. Las utopías no modifican nada, solo favorecen la continuidad del “status quo”, e incluso las regresiones.

Es necesario equilibrar dialécticamente los cambios del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el proceso de integración que nos proponemos cumplir, con la realidad educativa.

No podemos definir “a priori” estas transformaciones. No podemos construirlas solo a partir de las teorías científicas. Como nos decía esta mañana la maestra Rheta Devries: “(...) Debemos caminar en una calle de doble sentido entre la teoría y la práctica, para evitar la conclusión equivocada del psicólogo de que los maestros deben pensar en lo que los psicólogos se interesan y evitar la conclusión equivocada del practicante de que los maestros no necesitan de la teoría para aplicar a su enseñanza”.

La definición de un proceso de enseñanza-aprendizaje distinto demanda la construcción de una pedagogía experimental. No puede trazarse a partir de una pedagogía especulativa.

Dice Jean Piaget: “Cuando la pedagogía trata de aplicar los datos de la psicología y de la sociología, se encuentra en presencia de cosas embarrulladas, tanto en sus propósitos como en sus medios”. “Debe constituir un cuerpo de conocimientos específicos, que no sea una simple psicología del niño deductivamente aplicada, una didáctica experimental. Si bien lo psicológico constituye una referencia necesaria, la pedagogía experimental se ocupa de procesos propiamente pedagógicos, y debe contemplar antes que los caracteres generales y espontáneos del niño y de su inteligencia, la modificación de éstos mediante el proceso educativo”.⁸

Sabemos que a veces los niños no aprenden por la forma en que les enseñamos. El problema es saber cómo enseñarles para que aprendan.

“De la teoría surge demostrablemente, la exclusión de una gran cantidad de prácticas. Es decir, el ejemplo negativo es demostrable: Se puede demostrar que algo no es así. Y éste es un gran avance para la pedagogía: Se puede demostrar que tales y tales prácticas, que han sido corrientes, no son convenientes porque son contrarias a la génesis real de las nociones involucradas. Pero la converso no es cierta: no necesariamente de una concepción teórica de tipo psicogenético surge un método pedagógico”.⁹

8 Jean Piaget. “Educación e Instrucción”. Editorial Proter, Buenos Aires, 1969.

9 Rolando García. “Segundo Ateneo Pedagógico”. I.P.S.E. Buenos Aires, mayo de 1975.

Por otra parte, la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje no pasa exclusivamente por la sustitución de métodos y técnicas de trabajo de algunas áreas.

Piaget no sólo ha analizado las condiciones y dinámica del desarrollo de la inteligencia, de la asimilación, del conocimiento, sino que además ha explicado que éstos no pueden aislarse del desarrollo afectivo, moral y social.

En suma, hay en Piaget una concepción del hombre, de su papel en el mundo. Piaget pretende que la educación desarrolle un hombre crítico, que piense, creativo, capaz de transformar la realidad, de construir cooperativamente con los otros... nos dice que no hay constructivismo cognoscitivo sin una moral autónoma.

La labor de la pedagogía experimental es dimensionar las características factibles de su propuesta dentro de nuestra escuela.

Teniendo claro que nuestra meta no es otra que crear las situaciones educativas que mejor favorezcan el desarrollo de nuestros niños, el cumplimiento de los objetivos trazados.

Para poder explicar más concretamente esta necesidad de equilibrar nuestras propuestas innovadoras del proceso educativo en las clases especiales con la situación de la escuela, con nuestros objetivos de integración, voy a relatar dos hechos de nuestra vida cotidiana.

- a) Llegando una mañana a un G. I. "B", pregunto a la maestra del grupo, por qué no estaban presentes algunos niños. Ella me explicó que no habían podido entrar porque el director había cerrado con un candado la puerta de la escuela a las 8 de la mañana y por lo tanto todos los que habían llegado después de esa hora se habían quedado afuera y se habían regresado a sus casas.

En ese momento pensé en José que vende periódicos antes de ir a la escuela; en Ricardo que vive muy lejos... En Luisa, responsable del cuidado de sus hermanitos...

Chocaron mis aspiraciones de respeto al niño, a su autonomía, con las normas de la escuela. También pensé en que fuese posible que el director no tuviese a su disposición otras medidas para garantizar la organización de una escuela con tantos alumnos.

¿Cómo balancear las razones del niño para llegar tarde con las razones del director?

El proceso de REEQUILIBRACIÓN que demanda la solución de un conflicto como éste, debe realizarse no solo a partir de nuestras ideas, sino también teniendo en cuenta la realidad.

- b) Estaba con un inspector de primaria observando un G. I. "B", que funciona en un aula contigua a su despacho en una escuela primaria. Él se mostraba encantado con el desenvolvimiento de los niños, con la dinámica del grupo, con el trabajo del maestro.
- c) En determinado momento, como buscando hacerme partícipe de su satisfacción me comentó que había podido comprobar que muchos de estos niños del G. I. "B", leían muy bien, incluso mejor que muchos niños de los primeros grados que él supervisaba.

Le dije entonces que me satisfacía mucho su comprobación y, reforzando sus palabras, le manifesté que estábamos pensando integrar a algunos de nuestros niños a 2º año regular.

Me miró extrañado y me dijo: "no maestra, no lo haga. Van a sufrir mucho, usted sabe que los grupos de primaria son distintos".

Su respuesta por un lado nos enorgulleció, pero por otro lado no podemos negar que nos dejó preocupados.

¿Cómo responder a estas situaciones? Evidentemente no hay soluciones que podamos prever para cada una de ellas.

Sólo podemos señalar ciertos principios para orientar nuestras respuestas:

- Por una parte, tener presente nuestro objetivo de integración y no propiciar situaciones diferenciales para nuestros niños.
- Por otra, no desatender nuestros objetivos de renovación de la actividad educativa, tener presente la necesidad de ir construyendo puentes de comunicación con el resto de la comunidad educativa, que evite a nuestra experiencia caer en el aislamiento, ir abriendo canales que nos permitan hacerlos partícipes de nuestra forma de concebir e instrumentar la educación de los niños.

Puentes, canales... Que nos permitirán llegar al cambio de la propia escuela.

Luego de analizar las posibilidades, que se nos presentan en nuestras “clases especiales” para el replanteo del curriculum de primaria, dentro de una política de integración, es importante señalar que una concepción psicopedagógica como la que propicia en estos momentos la Dirección General de Educación Especial de la SEP, implica modificar también la forma de confección del curriculum y de definir otros responsables de su elaboración.

Veamos cómo se procesa habitualmente el curriculum:

- Lo común es que los programas sean elaborados a nivel central por Departamentos Especializados. Estos programas pueden estar basados en situaciones experimentales previas, pero no es lo habitual.
- El maestro recibe generalmente pocos días antes de iniciar su trabajo, una explicación concentrada y a menudo poco satisfactoria sobre su instrumentación.
- Es responsable del desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje planificado muy lejos de las condiciones concretas del aula.
- El docente debe limitarse a desarrollar el programa. Su autonomía intelectual es muy reducida. Estos programas son por lo general muy analíticos y le señalan que debe ir haciendo con los niños paso a paso. Dejan muy poco librado a su reflexión y a su creatividad.

Un proceso de la planificación de la actividad educativa que pretende ser coherente con una concepción del desarrollo y el aprendizaje como la que surge de los estudios de Jean Piaget, sus colaboradores y discípulos, expuestos por varios de los que me han precedido en este simposium. Debe necesariamente romper con el proceso de elaboración del curriculum que acabamos de describir.

Un curriculum basado en la concepción psicogenética, implica elaborar con los maestros los planes de trabajo y convertir cada aula en un taller de pedagogía experimental.

Requiere respetar la autonomía del maestro, propiciar su capacidad de reflexión y creatividad, estimular la construcción COOPERATIVA de su práctica educativa con sus compañeros y con los técnicos que constituyen los equipos multidisciplinarios.

Este curriculum, como es natural, no puede ser definido analíticamente “a priori”, implica un camino en el cual habrá avances y retrocesos.

El maestro, conocedor de lo que va a enseñar, de la psicogénesis de los distintos tipos de conocimientos, de las condiciones para el desarrollo cognoscitivo, afectivo y so-

cial de los niños, de la realidad, es el que podrá efectuar los ajustes necesarios en el contenido y en el proceso durante el transcurso de la práctica educativa, es él el que podrá proyectar situaciones y problemas verdaderamente útiles al niño.

En la concepción psicogenética “el maestro construye su estilo particular, su método de enseñanza”

Si se pretende que los maestros dejen de indicarles a los niños en qué tienen que pensar, qué tienen que hacer y decir; se debe comenzar por respetar al maestro y por brindarle a él estas mismas posibilidades.

Este cambio sustancial en la concepción del curriculum establece necesariamente algunos requerimientos que no es posible desatender:

- El primero, es que el maestro desee participar en una dinámica de trabajo de estas características, que es definitivamente mucho más difícil.
- No sólo que desee, que elija participar en un trabajo educativo de esta índole, sino que además se sienta con fuerzas, en condiciones de emprenderlo. Para ello se debe garantizar a los maestros un proceso continuo de formación que supere las características habituales de los cursos de capacitación que se realizan por lo regular al comienzo de cada ciclo escolar, donde el maestro se ve obligado a jugar un papel pasivo y acatar lo que establecen técnicos y expertos. Su opinión no juega en este contexto.
- La constitución de una pedagogía experimental implicará la superación de muchas dificultades, conflictos, demandará hallar respuestas a muchos interrogantes. Entre ellos dos básicos para nuestra política de integración:

1- ¿Cómo garantizar un efectivo reintegro al grupo regular, al no poder asegurar la continuidad de un proceso de aprendizaje y enseñanza coherente como el que nos ocupa en las clases especiales?

2.- ¿Cómo homogeneizar resultados requeridos para la promoción a grupos regulares en plazos prefijados y breves como los que establece el calendario escolar?

Creemos que este simposio ha servido para comprender las dimensiones y características de la tarea que la Dirección ha trazado. Ahora resta construir.

Nuestras hipótesis serán válidas en la medida en que podamos concretar una educación distinta no sólo en nuestros grupos especiales sino en todo el ámbito de la escuela”.

2) Marco pedagógico

Basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones, es el aspecto que, enmarcado en la filosofía humanista, conlleva a elaborar programas que respondan a los intereses y al desarrollo evolutivo de los alumnos. Esto implica, sin dejar los fines y objetivos de la escuela regular, una planeación educativa basada en las posibilidades de aprendizaje, así como en las necesidades sociales y prácticas del alumno.

El constructivismo y todos los postulados de la escuela activa, entre otros, son los marcos de referencia teórico-metodológicos que orientan las acciones pedagógicas, en donde la propia experiencia del niño sea fuente de su aprendizaje.

En esta gran tarea la actitud entusiasta y responsable de los docentes y de todos aquellos que participan de manera directa, es determinante para los alumnos.

Dada la naturaleza, la variedad y la complejidad de los problemas que suelen afectar a cada niño, se hace necesaria una atención individualizada. Esto no implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea uno a uno, las relaciones e interacciones que se dan en los grupos pequeños contribuyen a la confrontación de experiencias en el ámbito de la sociabilización. En ello, es necesario un proceso constante de evaluación-educación-evaluación, que permita jerarquizar, ajustar y desarrollar objetivos de aprendizaje, teniendo las necesidades de los alumnos como base.

Las acciones pedagógicas están orientadas a la “normalización” principio que recalca la importancia de que las personas con requerimientos de educación especial vivan en condiciones consideradas “normales”, tanto como sea posible.

El ser humano, como ser social, tiene necesidades de pertenencia, aceptación y participación, contrarias al rechazo o segregación. Es importante el trabajo conjunto de maestros, familiares y de todos aquellos que puedan participar en estas acciones, comenzando con el respeto al niño y el brindar condiciones para el desarrollo de sus posibilidades.

Es pues importante considerar que el sujeto de la Educación Especial es un alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular. Ciertamente existe una variedad importante de dificultades que en los diversos grupos y en cada caso tiene distintas manifestaciones, ya sea en su rendimiento escolar, su estabilidad emocional, así como en su capacidad para relacionarse con su medio y participar en él, sin embargo se unifican en el mismo grupo educativo porque permiten reconocer cierta homogeneidad.

Es así que se pueden agrupar alumnos con: Deficiencia Mental, Trastornos de Audición y Lenguaje, Deficiencias Visuales, Impedimentos Motores, Autismo, Problemas de Conducta y Dificultades en el Aprendizaje. De igual manera, los niños que por su naturaleza rebasan los niveles aceptados como “promedio” y que se les considera con Capacidades Sobresalientes.

Los términos aplicados a estos niños han tenido implicaciones que reflejan la concepción que se tiene de ellos, así pues, bajo la clínica psiquiátrica y más tarde la psicometría, se generalizó el término de anormales y otros menos peyorativos: “incapacitados”, “atípicos”, “inadaptados”, etc. Sin embargo cualquier término utilizado tiende a “marginar” a dichos sujetos; así que teniendo como referencia la filosofía humanista, se ha propuesto llamarlos “niños con dificultades” o “niños con requerimientos de educación especial”.

Estrategias para la educación especial

SANTA AMPARO GARCÍA CORONADO

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L., 17 de marzo de 1986.

“Meditando sobre la gran responsabilidad que como servidores públicos nos compete, no podemos de ninguna manera quedar al margen en la nunca insoslayable tarea de formar en un todo integrado a ese delicado material humano producto final de toda nuestra obra.

EL NIÑO

Esta gran empresa educativa no consiste solamente en llevar adelante las políticas de nuestro sistema, cubriendo los objetivos que nos orientan en una mera fórmula de “cumplir” en el sentido literal de la palabra; pienso que esto conlleva un propósito de estar realmente comprometidos con la tarea educativa y realizar nuestro trabajo con verdadera vocación profesional, como se observa en las diferentes ponencias que presenta el Sistema Federal de Educación Especial en nuestra entidad.

Involucrados en esta tarea hemos podido observar diferentes situaciones a las cuales ahora hacemos referencia, como son:

1 - Las propuestas para abatir los índices de deserción y reprobación que se han implementado, y que han rendido sus frutos en el Estado.

2 - La forma como nuestro Sistema Educativo aborda la problemática de nuestros alumnos achacando a “ellos” precisamente los pseudo-fracasos escolares, sin tomar en cuenta que las propuestas o modelos educativos planteados no son precisamente los que responden a las necesidades de la población a la que se ofrecen.

3 - Que la interacción de todos los profesionistas involucrados en esta tarea educativa deberá apuntar hacia la complementación y apoyo siempre del maestro, en una tarea de compromiso participativo, activo e intercambiable de puntos de vista que enriquecerán el hacer cotidiano.

4 - Que mucho se ha hecho, pero aún falta mucho por hacer en cuanto a la atención de las personas con necesidades especiales y es necesario unificar esfuerzos para sacar adelante esa gran empresa de co-participación.

5- Que la capacitación laboral será la base para que las personas con necesidades indispensables de una Educación Especial, puedan integrarse productivamente a la sociedad y realizarse plenamente como seres humanos.

6- Que la comunicación humana, realizada tanto vertical como horizontal dentro del mismo sistema, así como interinstitucional y en coordinación con otras dependencias se hace indispensable para la coordinación de esfuerzos productivos en nuestra tarea.

7- La expansión de los servicios se hace necesaria para los servicios indispensables y complementarios que se que se ofrecen en nuestro Estado, pero desde un punto de vista de integración y normalización; comprometiéndonos e involucrándonos con los apoyos que se hagan necesarios para realizar esta acción.

8- Contamos con una base legal que sólidamente sustenta nuestra labor, sólo nos resta hacer conciencia de esto, a todos los que interactuamos en Educación Especial.

9- Requerimos de un programa muy bien estructurado en cuanto a orientación a padres se refiere, pues es la parte modular que apoyará nuestra acción para convertirla en algo verdaderamente integral y efectivo.

10- Entre nuestros maestros especialistas y equipos de apoyo multidisciplinarios, la capacitación permanente deberá consolidarse con alternativas y estrategias de enriquecimiento mutuo que conlleven al educador a ejercer su labor educativa con un mayor provecho.

11- La formación del docente que actuará en nuestro nivel educativo deberá ofrecer una verdadera vinculación entre su formación como docente y la realidad educativa en la cual ejercerá su influencia interactiva.

12- Los programas curriculares que se ofrecen a los alumnos con requerimientos de Educación Especial, deberán tender a integrar en sus esquemas de trabajo los beneficios de la educación física y educación artística, así como todas aquellas actividades culturales que enriquecen la par-

te de socialización, independencia personal, desarrollo de su autonomía y capacitación para el trabajo, para así obtener los beneficios de un todo integral en la formación del individuo.

13- La aplicación en la práctica de resultados de investigaciones que tiendan a favorecer los logros de nuestra responsabilidad educativa.

Concluyendo se propone:

A. Ejercer todas estas acciones desde un marco de seriedad y reconocimiento a las experiencias que las anteceden y fundamentan con sólidos argumentos institucionales.

B. Formalizar nuestra participación con el compromiso de optimizar al máximo los recursos con los que contamos, partiendo de un verdadero propósito de involucrarnos en esta tarea formal.

C. Y por último, el deseo ferviente de que, como en anteriores administraciones, ambos sistemas (Estatal y Federal) sigan coordinándose para realizar esfuerzos conjuntos en esta tarea y así, aunado a la experiencia de ambos, se logre un mayor provecho de todas las observaciones y acciones que en este foro se han expuesto”.

Atencion a las capacidades sobresalientes (CAS)

SANTA AMPARO GARCÍA CORONADO

Ponencia presentada en la Semana del Minusválido organizada por “TEMPLE” en octubre de 1989.

“En el contexto actual a Educación Especial se le ve como un área en la que se debe tratar a todos aquellos a los que se les llama “minusválidos”, sin embargo, es necesario entender el cabal sentido del término “Especial”.

Cuando decimos de alguien que es Especial, de ninguna manera se entiende que necesariamente sea un minusválido, de hecho, cuando decimos eso de alguien es que esa persona es importante para nosotros.

En este sentido Educación Especial atendería a todas aquellas personas que sean especiales, dentro de las cuales se incluyen, obviamente, los muy inteligentes.

De ahí que en este nivel educativo hayamos tomado la decisión, necesaria por otra parte, de crear un proyecto para atender directamente al sector poblacional señalado. Proyecto denominado CAS por sus siglas.

CAS significa capacidades y aptitudes sobresalientes, es decir, atendemos a todos aquellos alumnos que se distinguen de entre sus compañeros por ser primeros en todo, tanto desde el punto de vista del maestro como de sus propios compañeros.

Como puede observarse, la Educación Especial incluye a todos los que no son sujetos de la educación regular.

Aunque hay que aclarar que por diferentes motivos no siempre es factible atender al total de la población.

Pero volviendo al CAS hay que subrayar que este proyecto no requiere que los alumnos que se integran a él abandonen todas sus demás instancias.

De hecho, el alumno continúa asistiendo normalmente a clases, pero en horarios y días preestablecidos, se integra al grupo del proyecto para trabajar en la consecución de objetivos que el mismo se ha planteado como valiosos.

Esto último es parte primordial de CAS, el alumno debe tener la opción de plantearse sus propios objetivos, con la finalidad de que realmente desarrolle su creatividad, es decir, que no solo sea capaz de resolver problemas, sino también de planteárselos.

Pese a lo expuesto hasta aquí, a Educación Especial las más de las veces se le asigna un rol por demás ingrato, ya que se le toma como un recurso para deshacerse de aquel tipo de alumnado que causa problemas en la enseñanza regular.

Por tal motivo, Educación Especial se plantea actualmente la necesidad de cambiar esta situación enfatizando el aspecto preventivo de su trabajo y dejando en su justa proporción el remedial.

De ahí que actualmente se esté tratando de que este nivel se convierta en una especie de mecanismo que permita mantener una homeóstasis del sistema de educación regular, pero sin sustituir ninguna de sus funciones, sino apoyándolo en cada una de ellas.

La larga experiencia acumulada por Educación Especial, le ha llevado a producir una serie de materiales que en primera instancia se plantearon como alternativa para su población, pero que en la actualidad se comienzan a utilizar en la enseñanza regular, tal es el caso de la propuesta para la lecto-escritura.

Esta última situación constituye el objetivo a largo plazo para Educación Especial, puesto que sería ineficiente el constituirse en un sistema paralelo al regular".

- En el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 el Gobierno de la República destaca las acciones prioritarias a seguir atendiendo una realidad que se estaba haciendo evidente cuando en el ciclo escolar 1988-1989, se ofreció atención principalmente en zonas urbanas y solo al 10% de la demanda potencial; además fue limitada la atención a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes e insuficiente la producción de apoyos y auxiliares didácticos. Dicho programa señala como objetivo fundamental ofrecer el servicio de Educación Especial, primordialmente en las zonas rurales, indígenas y urbano-marginadas y consolidar el programa de atención a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes.

Las acciones principales del programa son:

1. Implantar opciones de atención a la demanda mediante la articulación de los Servicios de Educación Especial en la Educación Regular.
2. Acercar la Educación Especial a la comunidad.
3. Detectar y atender oportunamente a la población que lo requiere.
4. Diseñar un modelo educativo para mejorar las condiciones de desarrollo de los niños y jóvenes con requerimientos de Educación Especial que se ubican en el medio rural.
5. Adecuar los contenidos educativos y los recursos didácticos de la población que se atiende mediante la evaluación de planes y programas de estudio, incorporando la experiencia docente.
6. Elaborar nuevas propuestas metodológicas y guías didácticas que complementen las existentes.
7. Establecer mecanismos que permitan aumentar la producción de materiales y auxiliares didácticos específicos para las necesidades de Educación Especial.
8. Proponer formas de participación social en las acciones tendientes a incrementar la cobertura de atención.

9. Y propiciar la integración social de personas con requerimientos de Educación Especial.

Capítulo II

Antecedentes históricos

1) Marco Nacional

Los antecedentes de la Educación Especial en México se remontan a 1867, año en que se funda la Escuela Nacional de Sordos, correspondiendo a Don Benito Juárez la primera iniciativa de atención educativa a personas con requerimientos de Educación Especial.

Otro hecho significativo fue la apertura de la Escuela de Formación Docente para maestros de Educación Especial el 7 de junio de 1947, a iniciativa del Lic. Octavio Vejar Vázquez. Así, la atención se iría diversificando y cada vez existiría más conciencia y disposición al respecto; quedando manifiesta con la consolidación de un sistema educativo para atender a tales personas.

Esto, establecido con el decreto del 18 de Diciembre de 1970, en el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial. Ciento tres años de grandes esfuerzos daban sus frutos, a la vez que se abría un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias.

Grandes pioneros como el Dr. José de Jesús González, el Profr. Lauro Aguirre, el Dr. Rafael Santamarina, el Dr. Roberto Solís Quiroga, entre otros, asumieron el reto: “La atención a esos niños hasta entonces desprotegidos educativamente”.

Ciertamente el desarrollo de la Educación Especial ha sido lento pero progresivo.

En el ámbito institucional destacan, entre otros, la labor de la Profra. Odalmira Mayagoitia, la Profra. María Guadalupe Méndez Gracida, la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, el Profr. Salvador Valdez Cárdenas, el Profr. Humberto Galeana Romano como Directores Generales de Educación Especial de la SEP y después de la Descentralización Educativa, la inercia de esta Dirección General representada en forma impecable, por el Lic. Eliseo Guajardo Ramos como Jefe del Departamento de Educación Especial para el Distrito Federal.

2) Marco Estatal

La historia... 1931 al 2014.

Grandes y variados han sido los esfuerzos que en Nuevo León han impulsado el desarrollo de la Educación Especial.

- Nuestra historia se inicia en el área de Ciegos y Débiles Visuales. El nombre de María de la Luz Peña es significativo; invidente que funda en 1931 la Escuela de Ciegos de Monterrey laborando principalmente con un taller de colchones en el que participaban los propios

alumnos. En 1932 cambió su plan de estudios impartiendo educación primaria en turno matutino.

- Doce años después, en septiembre de 1943 inicia el funcionamiento de la Escuela de Lenguaje para Sordos Fray Ponce de León, que atendió el área de Audición y posteriormente el área de Lenguaje. Fue iniciativa de la Profra. Edmunda Esquivel Zertuche, con el propósito de apoyar a un hijo suyo con problema de sordera, la maestra fue directora de esta institución que inició como dependencia particular.
- Ante la necesidad de atender educativamente a los menores infractores, varones canalizados por el Consejo Tutelar, el Pbro. Severiano Martínez, el Pbro. Jesús Contreras y el Sr. Rafael Montemayor, por iniciativa del Gobernador del Estado, Dr. Ignacio Morones Prieto, fundan en marzo de 1948, la Escuela Prevocacional José María Morelos y Pavón como institución particular; impartiendo educación primaria. Su primer director fue el Pbro. Severiano Martínez, originario de Dr. Arroyo, N. L. La escuela Prevocacional José María Morelos y Pavón se incorporó al sistema estatal en 1952.
- La escuela Fray Ponce de León se incorporó al sistema estatal en 1955.
- En septiembre de 1956 inicia sus funciones el Instituto de la Audición y el Lenguaje de Monterrey, como dependencia particular a iniciativa de varios padres de familia, fue directora encargada la Profra. Esp. Guadalupe Arias de Masante.

“Se inició en una casa de madera tipo americano por la calle de Tapia”

Testimonio:

“El Instituto de la Audición y el Lenguaje de Monterrey abrió sus puertas en 1956, inicialmente en el centro de la ciudad de Monterrey, en una casa de madera tipo americano ubicada en la calle de Tapia entre Guerrero y Galeana a instancias del Ing. Antonio Treviño que trajo a la profesora especialista, Guadalupe Arias de Masante de la ciudad de México para dar clases a su hija Perla Olinda Treviño, con problemas de audición.

En la cochera de su casa inició las clases con un grupo de niños con problemas similares; laboró en ese inicio igualmente la maestra especialista Ernestina Iglesias, de ahí se trasladaron a Carlos Salazar y Zuazua, pero los padres de familia pugnaban por un edificio propio y tuvieron el apoyo de un canal de televisión local que les organizó un maratón para recabar fondos y así lograr la construcción.

Así mismo consiguieron un terreno en la colonia de Los Doctores con familiares descendientes de Don Diego de Montemayor, ellos donaron un terreno consistente en una considerable área donde se ubicaría la escuela y la Casa Sacerdotal (que todavía se encuentra en el área) para hogar de los sacerdotes ancianos, tuvieron igualmente el apoyo económico de Don Jaime Benavides dueño de farmacias Benavides y del Club Sertoma, que solicitó que la escuela llevara su nombre.

La escuela estuvo ubicada en: Av. Sertoma No. 200 Sur, Col. Los Doctores, Monterrey N. L. Esta escuela se incorporó al sistema estatal en 1961 y su director fue el Profr. Jaime F. Martínez Torres.”

ANARBOL LÓPEZ REYNA

Nace en Zaragoza, Nuevo León, realizando estudios de Normal Básica en la escuela Normal Miguel F. Martínez de Monterrey N. L. (1961-1963). Estudió Educación Especial en el Centro Médico Psicopedagógico.

gico y de Lenguaje de la Ciudad de México, D. F. Es Lic. en Psicología egresado de la Facultad de Psicología UANL y egresado con estudios de Maestría en Psicología de la División de Estudios Superiores de la UANL.

Maestro de instrucción primaria en la Escuela Francisco Rodríguez Pérez y en la Escuela José Alvarado; Maestro de sordos, en la Escuela Sertoma de Audición y Lenguaje. Director del Área Psicopedagógica del Instituto de Audición y Lenguaje (1972-1974), posteriormente Director de la Clínica Psicopedagógica del Centro Prevocacional (1974-1982).

Coordinador de Educación Especial en la Dirección de Educación Especial del Estado (1982-1983); Director de Educación Especial del Estado de Nuevo León, para el Sistema Estatal, (1983-1985) e Inspector de Educación Especial (1986-1991).

- En septiembre de 1961 inicia labores la escuela de la Agrupación Mexicana de Sordomudos, A. C. bajo el sistema federal, enviando como maestra comisionada a la Profra. Ofelia Sepúlveda Sepúlveda que fungió como maestra y directora de la misma, para el siguiente año de 1962, la profesora funda la escuela particular para sordos Abel Sauza Aranda.
- En 1965 se creó el Albergue Municipal Idalia Cantú de Livas por iniciativa del DIF Municipal de Monterrey, exclusivo para niñas, impartiendo instrucción primaria, la profesora Ma. de los Ángeles González Ramírez fue la encargada de este servicio.
- También en 1965 para atender a niños con retraso mental profundo a iniciativa de cinco matrimonios que tenían hijos con problemas de deficiencia mental, se inicia un centro educativo particular en el mes de agosto, llevó el nombre de Nuestra Señora de Guadalupe, después fue llamado Centro Regional de Educación Especial, A. C., la primera Directora fue la Sra. María Teresa Álvarez de Martínez.
- Por iniciativa del Director del Penal, el profesor Miguel Guadiana Ibarra, funda en el interior del mismo en 1966, la escuela Licenciado Benito Juárez, adscrita al sistema estatal, impartiendo educación primaria y secundaria a adultos delincuentes, fue su primer director el profesor Veloquio Martínez.
- El Instituto de Protección a la Infancia (IPI), abre en 1967 el Centro Infantil de Perfeccionamiento, para la atención a niños con Deficiencia Mental. Fue su primer director el profesor Sergio Armando López de Lara Méndez.
- Ante la necesidad de formación docente para el ámbito de Educación Especial, se funda en septiembre de 1969 la Escuela Normal de Especialización, estando como Gobernador del Estado el Licenciado Eduardo A. Elizondo, siendo su primer director el profesor Sergio Armando López de Lara Méndez. En ese mismo año se inició una escuela anexa a la Normal de Especialización, que ofreció servicio a Deficiencia Mental y Trastornos de Lenguaje. Su primer Director fue el Profr. Alfonso Treviño Garza, posteriormente cambió su nombre como Centro Experimental de Pedagogía Especial (CEPE), por indicaciones de la maestra Odalmira Mayagoitia de Toulet, teniendo como director al Profr. Jorge C. Vega Ruiz.

“Nos corrieron a pedradas”

Testimonio:

“El Centro Experimental de Pedagogía Especial (CEPE), funcionaba en unas aulas anexas a la Normal de Especialización, que igualmente ocupaba un área del edificio de la Normal Básica

Miguel F. Martínez en turno nocturno. Ninguna de las dos instituciones contaba con edificio propio.

Posteriormente el CEPE se cambió a las instalaciones de la escuela primaria Triunfo de la República; ahí laborábamos un jardín de niños, una escuela primaria, una secundaria y el CEPE.

El interés de padres de familia como la Sra. Rosalinda Guerra y el Arq. Armando Villarreal entre otros, de tener su edificio propio, fue apoyado por las autoridades educativas y por la instancia encargada de la Construcción y Equipamiento de Escuelas (CAPFCE), abocándose a buscar un terreno para la construcción del CEPE.

Localizaron cinco terrenos adecuados a las necesidades de la construcción. Posteriormente, la Sra. Rosalinda Guerra, el Arq. Armando Villarreal, el Arq. Aarón Merino director del CAPFCE, el Dr. Rodolfo de la Garza Martínez, Director de Educación Especial Estatal y el Profr. Jorge C. Vega Ruiz director del CEPE, en forma coordinada planearon una reunión con los colonos del fraccionamiento “La Fe”, donde se ubicaba el primer terreno, para plantearles el proyecto, luego con los colonos de la Colonia Jardín Español; ninguno de ellos aceptó la escuela, los corrieron de varias partes porque los vecinos se oponían a que ubicaran ahí una escuela de Educación Especial; llegaron a correrlos a pedradas en la colonia “El Huajuco”, luego llegaron a la Colonia Villa Española y el proyecto no cupo en el terreno, de ahí se fueron al fraccionamiento Valle de Chapultepec, que se ubicaba exactamente en los límites de los municipios de Monterrey y Guadalupe, sucedió que en Guadalupe era un fraccionamiento en construcción. Esa fue la solución porque aún no había gente que aceptara o rechazara el proyecto.

A esta escuela, después de haber cumplido 25 años de existencia se le cambió el nombre por el de Escuela Profr. Sergio Armando López de Lara Méndez”.

JORGE C. VEGA RUIZ

Profesor de Instrucción Primaria por la Normal Miguel F. Martínez con especialidad en Audición y Lenguaje en el Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje en México, D. F. (1961-1963).

Laboró como maestro durante 10 años en el Instituto Sertoma de la Audición y el Lenguaje. Director del Centro Experimental de Pedagogía Especial Inspector de Educación Especial en el Estado. Jefe de Inspectores de Educación Especial, en las áreas de Deficiencia Mental, Aprendizaje, Ciegos y Débiles Visuales y Menores Infractores. Se jubila con ese cargo en el año de 1992.

Fue catedrático y coordinador de la Normal de Especialización durante 3 años, en las áreas de Audición y Lenguaje y Deficiencia Mental, participando en la formación de la 1era Generación de maestros de esta institución en el área de Audición y Lenguaje.

- En 1970 la escuela Abel Sauza Aranda, es incorporada al sistema estatal, continuando como directora la maestra Ofelia Sepúlveda Sepúlveda.
- El 1º de marzo de 1971 se funda la Comunidad Infantil Gonzalitos, proyecto realizado por el DIF Estatal, a iniciativa de la Sra. Laura Barragán de Elizondo esposa del gobernador Eduardo A. Elizondo, aquí se abrió el internado para varones con los primeros 50 alumnos trasladados de la Escuela Prevocacional José María Morelos y 50 más canalizados a través de los servicios de prevención social del municipio y del estado. El 1º de septiembre del mismo año se abrió el servicio para la escuela primaria incorporada a la Casa Hogar Gonzalitos, llamada Escuela Dr. José Eleuterio González; su planta de maestros fue seleccionada vía examen de oposición. Su director fue el Profr. Arturo Bocardo Ábrego.
- En el sistema estatal, a instancias del Profr. Arturo Ábrego Ortiz, Director General de Educación en el Estado de Nuevo León, se inicia a finales de 1971 una investigación para

enfrentar uno de los problemas más serios de la Secretaría de Educación Pública: “El abatir los altos índices de reprobación”, en nuestro Estado. Se captaron 562 niños de primer año de las escuelas monumentales del área metropolitana, detectándose niños que presentaban problemas en el aprendizaje, los cuales, sin tener defectos ni lesiones en el sistema nervioso, les faltaba coordinación motriz, tenían incompleta la percepción auditiva y/o visual, o padecían trastornos de lenguaje fácilmente corregibles, siendo niños que son normales desde el punto de vista mental, pero con problemas perceptuales que tienen la necesidad de un tratamiento especial, pero que se pueden corregir fácilmente para reintegrarlos a los grupos regulares. Con objeto de abocarnos a la solución del problema se formuló un plan piloto para preparar en forma intensiva un grupo de maestros, fortalecer y encauzar la Normal de Especialización, crear un Departamento de Educación Diferencial y organizar la primera Clínica Psicopedagógica para hacer estudios científicos y buscar soluciones apropiadas a este problema educativo”.

El curso intensivo se organizó con duración de cuatro semanas en una de las aulas de la Normal Miguel F. Martínez, se impartieron:

- Educación Motora.- Programa para el Desarrollo Integral del Niño.
- Educación Perceptual.- Programa General y Específico.
- Orientaciones para la utilización de material didáctico especial.
- Teoría General del Aprendizaje. La preparación del niño para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética.
- Impartieron los cursos en forma honoraria, el Profr. Jorge Vega Ruiz, el Profr. Anarbol López Reyna, la Profra. Dolores Villegas y el Profr. Jaime F. Martínez Torres”.

“Los grupos diferenciales”

Testimonio:

“Con la aprobación del Gobernador del Estado, Lic. Luis M. Farías, se autorizó el Departamento de Educación Diferencial, a cargo del Profesor Jaime Martínez Torres quien presenta este proyecto en el Primer Congreso Internacional de Dislexia celebrado en Viña del Mar, al que fue invitado por el Profr. Arturo Ábrego Ortiz como Director General de Educación en Nuevo León; contando con la simpatía de la maestra Odalmira Mayagoitia de Toulet, Directora General de Educación Especial de la SEP (1970-1976), fue así como, el gobernador del Estado Don Luis M. Farías por conducto de su tesorero Don Víctor Gómez Junco, autorizó un presupuesto de 10 millones de pesos para este proyecto de Investigación en Monterrey, Nuevo León.

El departamento de Educación Diferencial se encargaría de la Coordinación de:

- 1.- La Clínica Psicopedagógica, que funcionó también en el edificio que ocupaba el Instituto de la Audición y el Lenguaje; a cargo del Lic. Anarbol López Reyna.
- 2.- Promover la creación de otras clínicas,
- 3.- Coordinar acciones con la Sub-Dirección de Primarias y
- 4.- Formación de otros “Grupos Diferenciales” con la oportuna verificación de pruebas para reintegrar a los niños a grupos de aprendizaje “normal”.

Fue una de las primeras clínicas en toda la República, ofrecían servicios multiprofesionales; contando con psicólogos, trabajadores sociales, doctores pediatras y neurólogos que daban atención a Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas, Aguascalientes y Puebla; el Lic. Anarbol López Reyna

asistió a la UNAM en la ciudad de México, D. F., para recibir asesoría y capacitación al inicio del funcionamiento de este servicio.

En 1974 el C.P. Alejandro Belden Azcárraga, entonces Secretario de Educación y Cultura trasladó este servicio a la escuela Prevocacional, y el servicio fue nominado como Clínica Psicopedagógica, para proporcionar atención a los alumnos que se atendían en la misma escuela; fue su director el Lic. Anarbol López Reyna”.¹⁰

ARTURO ÁBREGO ORTIZ

Nació en Bad Axe, Michigan, el 22 de julio de 1927. Finalizó sus estudios profesionales en la Escuela Normal Miguel F. Martínez en 1943 y de Derecho en la UANL en 1962. Realizó sus prácticas pedagógicas en las escuelas primarias Francisco I. Madero y Emilio Rodríguez. Laboró en las escuelas Jesús M. Garza y Club de Leones N° 2. También fue catedrático de la Normal del Estado y de la Preparatoria Nocturna. Ocupó el puesto de Inspector Escolar y Director de Educación Pública del Estado, en la administración de Luis M. Farías, del 10 de junio de 1971 al 31 julio de 1973. Ocupó el puesto de Secretario General de la Sección 50 de maestros estatales. Recibió la Medalla Altamirano en 1986. Fue Jefe de la Oficina Regional # 1 de la Secretaría de Educación de Nuevo León.

“Mi experiencia en los primeros grupos integrados”

Testimonio:

“En 1972 se amplía la atención a alumnos con dificultades en la Adquisición de la Lengua Escrita y las Matemáticas, en la modalidad de grupos integrados, en la Esc. Benito Juárez de la Colonia Buenos Aires, donde fui maestra hasta 1975. Este era un servicio solo para escuelas primarias y para los grados de primero y segundo.

La estructura estaba formada por varias maestras, cada una con adscripción en la primaria donde prestaba su servicio, es decir que administrativamente dependíamos de la escuela, en la nómina, en los reportes de puntualidad y asistencia, entre otras; y técnicamente teníamos una directora, la profesora Dolores Villegas, coordinadora de este proyecto. También recibíamos el apoyo de psicología y una maestra de lenguaje de forma asistemática.

Atendíamos inicialmente a los y las alumnas que habían reprobado el primer grado y no habían logrado el manejo de la lengua escrita y las matemáticas, estos niños formaban el grupo integrado (entre 12 y 15 niños aproximadamente); la atención era permanente, de tiempo completo, hasta que superaran sus dificultades y adquirieran las habilidades para reintegrarse a su grupo. Cuando algún niño o niña lograba reintegrarse a su grupo, no era necesario esperar a terminar el ciclo escolar, era sustituido por otro alumno en riesgo de reprobación de primero o segundo grados.

Sistemáticamente utilizábamos metodologías, técnicas y materiales concretos para todos los niños, que los llevaban a construir la lengua escrita, el conocimiento y manejo de los números, el concepto y representación de las operaciones básicas.

10 Archivos de la Coordinación Federal de Educación Especial en Nuevo León, 1980. Entrevista personal al Lic. Arturo Abrego Ortiz, celebrada en las oficinas de la Secretaría de Educación el 21 de Enero del 2014. Y al Lic. Anarbol López Reyna y el Profr. Jorge Vega Ruiz celebrada el 23 de enero del 2014.

Reflexionando acerca de los buenos resultados de los primeros grupos integrados. El compromiso, la sistematización, la continuidad del maestro y la asesoría y acompañamiento de la directora, la Profra. Dolores Villegas, eran los pilares para obtener resultados satisfactorios en los niños, porque no teníamos ni el conocimiento, ni la información acerca de los procesos de conceptualización y el desarrollo del aprendizaje del ser humano, ni las investigaciones de Piaget.

Como era un proyecto con metas a ser extendido, la supervisión, las visitas de personas externas a la institución, la solicitud de documentación repentina, estaban a la orden del día. Cuando se iba a poner en práctica algún material nuevo, técnica o método, la asesoría era constante hasta dominarlo, posteriormente, recibíamos la visita para comprobar los resultados esperados.

Entre algunos materiales y apoyos didácticos utilizados estaban estos 3 libros, ‘Elena y Dani’, ‘Los Amigos’ y ‘A la Escuela’; el primero ponía al niño en contacto con la lengua escrita y la comprensión, empieza con la presentación de los protagonistas del libro, la figura de un niño y al pie de foto el nombre de Dani, era la primera lectura, la siguiente, la figura de una niña con el nombre de Elena, los alumnos debían identificar en tarjetas estos nombres incluyendo el propio, después continuaba con frases cortas como: Esta es Elena, Este es Dani, trabajando además las diferencias y similitudes de las palabras, el sonido de cada letra o correspondencia grafo fonética y formar otras palabras con significado, con las mismas letras (e, s, t, d, a, n, i, l,) en un alfabeto móvil, loterías, memoramas, etc. Así se avanzaba en el libro; los alumnos avanzaban en sus propios procesos.

Para continuar en el grado el niño debería, como mínimo, haber avanzado hasta el segundo libro, para que se reintegrara sin dificultades.

Para las matemáticas, iniciaban con el conteo de mucho material concreto, formando a la vez los conceptos de más y menos, anticipar los resultados, etc. Posteriormente con el uso de las regletas de colores o ‘Método Cuisenaire’ con el que comprendían la abstracción de los conceptos matemáticos.

Trabajar en grupos integrados es una de las experiencias más significativas y hermosas que profesionalmente haya vivido. Vivencias que me dieron formación como maestra y como directora”.

ANA LAURA SALINAS GONZALEZ

Maestra de Primaria en las Escuelas Serafín Peña de Cd. Guadalupe y en la Petra Benavides de Salinas en Villa de Juárez (1966-1972); recién egresada de la Normal de Especialización (1972) funge como maestra en la Escuela Primaria Benito Juárez atendiendo uno de los 5 primeros grupos integrados que se iniciaron en el Estado. Maestra de lenguaje en el CAM Monterrey Sureste, maestra de Educación Especial de alumnos sordos en la Escuela Especial de Guadalupe, en Cd. Guadalupe y Directora del Primer Centro Psicopedagógico (CPP) Monterrey Sureste, de la Escuela Elmira Rocha en Allende y del CAM Gabilondo Soler en San Nicolás de los Garza, posteriormente como Supervisora de la Zona 13 de Educación Especial, Inspectora en la Zona XX de Linares, Inspectora de la Zona XIII de Allende (1974 -1984) y 2001 a la fecha Inspectora de la Zona XII de Educación Especial en San Pedro, Garza García, N.L.

- En 1972 por iniciativa del Director del Penal del Estado, Capitán Alfonso Domene Flor y del Profr. Sergio Armando López De Lara Méndez, se creó una escuela adscrita al sistema federal en el turno nocturno con el nombre de Escuela Primaria Intensiva para Adultos Delincuentes, el maestro López De Lara fue director de la misma desde su creación.

También en 1972 inicia actividades por iniciativa del Profr. Senén Ramírez Villalba el Centro Experimental de Guadalupe N. L., llevando el nombre de Escuela de Educación Especial IPI; funcionó dependiendo del Municipio hasta 1973. En 1972 en forma particular comienza a funcionar el Instituto Odalmira Mayagoitia de Toulet, para atender problemas de deficiencia mental y trastornos del aprendizaje, se funda por iniciativa de la Dra. María Magdalena Blanch que fungió como directora del mismo. Igualmente en 1972 el Albergue Municipal Idalia Cantú de Livas, se incorpora al sistema estatal bajo la responsabilidad de la Profra. Ma. Guadalupe Hernández Nápoles.

“Acepté la permuta”

Testimonio:

“En el ciclo escolar 73 - 74, el Secretario General de la Delegación Sindical D-I-39 de la sección 50, Profr. Humberto Ávalos Carreón, acude a la escuela primaria Carmen Serdán en la colonia Progreso, su directora era la Profra. Cristina Tijerina, yo laboraba como maestra de un grupo de primer año. El Profr. Ávalos Carreón me propuso hacer una permuta con la maestra Moraina Vásquez Alvarado, debido a que la maestra que laboraba en uno de los primeros grupos diferenciales, (luego llamados grupos integrados) se encontraba con problemas de salud; este era uno de los siete grupos estatales que funcionaban inicialmente en ese tiempo con la dirección y asesoría técnica de la Profesora Dolores Villegas, estaba ubicado en la colonia Mitras Norte, en la escuela Eliseo B. Sánchez, la directora era la Profra. Orfelinda González de León. Acepté la permuta.

Mis compañeras maestras de grupos integrados, en ese inicio de ciclo escolar fueron: Ana Laura Salinas González, Ma. Elda Pérez Treviño, Margarita de Lourdes Guerra García, Ma. Guadalupe Ramos de León, Norma Nohemí Chapa Vela y Gloria Moreno Lugo, (aunque ellas no tenían la carrera de Problemas en el Aprendizaje, eran ya maestras especialistas).

En muy poco tiempo se presentó de nuevo el Profr. Humberto Ávalos para informar que se iniciaría en la Normal de Especialización la carrera de Problemas en el Aprendizaje y que había un examen de selección que se aplicaba ese mismo día por la tarde, acudí a presentar el examen y fui seleccionada junto con otros maestros y maestras para formar parte de la primera generación de maestros especialistas en Problemas en el Aprendizaje.

Se formaron 4 grupos, el grupo A, que estaba formado exclusivamente por Maestras de Educación Preescolar, (educadoras) en esas fechas aun no había varones dentro de esta carrera.

El grupo B, C, y D., estaba formado por maestras y maestros egresados de Normal Básica de escuelas oficiales y/o particulares; en el grupo B, se incluían también maestras de educación primaria recién tituladas y otras(os) en su mayoría maestras y maestros con mayor experiencia profesional ya fuera en el sistema oficial o en colegios particulares. En los grupos C y D, había maestros(as) federales, estatales o particulares con antigüedad y/o algunos con experiencia o estudios en otras áreas o niveles educativos; casi al final de la carrera el grupo D se desintegró y se amalgamó con el grupo C. Los grupos A y B se conservaron casi en su totalidad.

La preparación estuvo bajo el cuidado y asesoría en muchos de sus aspectos de “Plan Nuevo León”; al inicio del proyecto de grupos integrados, varios psicólogos egresados de la UANL y de la UDEM, donde impartía clases la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, pasaron a ser colaboradores del mismo.

En marzo de 1974, hay movimiento de maestras en estos grupos integrados pioneros del sistema estatal, sucedió que las maestras que tenían otra especialidad, tuvieron la oportunidad de ser contratadas con una plaza federal y pasaron a fundar otros servicios; eso dio pauta para que algunas compañeras que estudiaban la carrera de Problemas en el aprendizaje fueran contratadas, para sustituir a las que se fueron a laborar en otra área de servicio, en aquellos primeros grupos integrados estatales a mediados de 1975 continuaban: Ma. Elda Pérez, Ma. Guadalupe Ramos de León, Gloria Moreno Lugo y Santa Amparo García Coronado; incorporándose otras maestras, Ma. Del Socorro García Reyes, Ma. Esthela Rodríguez Padrón, Ma. Antonia Concepción de los Milagros Cavazos García y Rebeca Segura González.

La primera y segunda generación en Problemas de Aprendizaje de la Normal de Especialización vivió la experiencia de trabajar y formarse operativamente en el inicio del proyecto “Plan Nuevo León”. Todos(as) tuvimos mucho qué aprender, experimentar y aportar bajo la dirección, supervisión y asesoría de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz y su equipo de colaboradores.

Es así como “el grupo diferencial” de la Escuela Eliseo B. Sánchez en el que me desempeñaba al inicio de ciclo escolar (1974-1975), pasó a formar parte de los primeros grupos “integrados” en el proyecto y la preparación para maestros especialistas en el Área de Problemas en el Aprendizaje donde me ingresé en la Normal de Especialización, igualmente.

El 1º de marzo de 1975, se abrieron 80 grupos integrados federales con plazas (comisionadas) de primaria, bajo la administración del Profr. Ciro Meza Tejeda, Director de Primarias Federales, la ubicación de la Dirección de Primarias Federales se localizaba entonces en la acera norte de la calle Washington entre Cuauhtémoc y Jiménez, en el centro de la ciudad de Monterrey.

Aquí se inició la experiencia para Educación Especial, de maestros “comisionados” con una plaza de primaria bajo la dirección y operatividad técnica del Proyecto de Grupos Integrados y la administración de primarias; en ese entonces era el profesor Cipriano Susunaga, el Jefe de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar de la SEP.

Ese 1º de marzo de 1975, tuve la oportunidad de obtener una plaza de primaria (federal) otorgada por la SEP, comisionada al proyecto de “Plan Nuevo León” en la escuela estatal Jesús Morelos Garza, ubicada en la colonia Burócratas Federales, cuyo director era el Profr. Héctor Oziel Castillo, a la vez que ya formaba parte del proyecto con una plaza de maestra de primaria estatal, ubicada en otra escuela estatal desde el ciclo escolar anterior. (Esta singular situación de asignaciones de plazas federales en escuelas estatales, no ha sido fácilmente asimilada por las áreas de contraloría de ninguna administración).

Posteriormente maestros y maestras recién egresados de las diferentes escuelas normales básicas oficiales, iniciaron el servicio de “Grupos Integrados” para los municipios localizados fuera del área metropolitana, siendo capacitados inicialmente por los asesores e investigadores que laboraban dentro del proyecto y posteriormente asesorados y orientados por otros maestros, iniciadores del servicio.

Tuve oportunidad de trabajar directamente con importantes representantes del ámbito educativo, de los cuales obtuve una valiosa herencia formativa en la disciplina del trabajo cotidiano: la Dra. Margarita Gómez Palacio-Muñoz (1977-1987), durante el inicio y el marcado desarrollo de la Educación Especial en nuestro estado, simultáneo al proceso de Reforma Administrativa en el país seguido del propio desarrollo de la Descentralización Educativa; el Lic. Raúl Rangel Frías, primer Delegado de la Secretaría de Educación Pública en el estado y el primer Director

General de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar de la SEP (USED). Sin dejar de mencionar que fue Rector de la UANL y Gobernador del Estado de Nuevo León.

El Dr. Luis Eugenio Todd, que fue rector de la máxima casa de estudios de nuestro estado y en noviembre de 1986 sustituye al Lic. Raúl Rangel Frías, con el cargo de Director General de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED) en la entidad, puesto que ocupó posteriormente el Lic. Juan Roberto Zavala Treviño como Director General de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el estado de Nuevo León (SCEP).

En marzo de 1992, los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León a través de su Departamento de Educación Especial presentaron el libro número II de la colección, La Educación Especial en Nuevo León, titulado “Los Niños sobresalientes en la escuela pública, Hacia una estrategia de investigación y servicio”, el miércoles 3 de junio del mismo año, en el periódico oficial de Gobierno del Estado, el Gobernador Sócrates Rizzo García, anunció que el H. Congreso del Estado autorizaba el Decreto Número 66 que señala la ley que crea la Unidad de Integración Educativa de Nuevo León, nombrando un nuevo Director para este propósito educativo.

A la salida del Lic. Juan Roberto Zavala laboraban en el centro SEP unas 500 personas dedicadas a la Administración de un sistema educativo que marchaba a la vanguardia en el contexto nacional.

Colaboré directamente al lado de estos cuatro personajes mencionados, siendo ratificada consecutivamente por cada uno de ellos desde el año 1977 hasta el 12 de junio de 1992, fecha en la cual se dio por concluida mi labor al frente de la Jefatura del Departamento de Educación Especial Federal en el Estado de Nuevo León.

La Descentralización Educativa estaba en marcha...”¹¹

SANTA AMPARO GARCIA CORONADO

Profesora de Educación Primaria, egresada de la escuela Normal Miguel F. Martínez (1958-1961), con título de Problemas en el Aprendizaje de la Normal de Especialización de Monterrey, N. L. 1ª Generación (1973-1975), Lic. en Pedagogía, Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL (1976-1980), Maestría en Administración Pública, División de Posgrado de la Facultad de Contaduría Pública y Administración, UANL (1984-1987).

Profesora de Educación Primaria, en las escuelas, Emiliano Zapata, Ángel Martínez Villarreal y Carmen Serdán (1958-1973). Maestra de Grupo Integrado en las escuelas Eliseo B. Sánchez y Jesús Morelos Garza (1973-1977). Catedrática en cursos de verano (1977-1989). de la Escuela Normal de Especialización de Saltillo, Coahuila en los niveles de licenciatura y maestría, de la Normal de Especialización de Nuevo León en el nivel de licenciatura y de la Normal Superior de Nuevo León en el nivel de posgrado. Desempeñó cargos federales al servicio de la Secretaría de Educación Pública de Nuevo León, como Jefe del Departamento Administrativo (en la Coordinación General de Educación Especial de Nuevo León 1977-1979). Coordinadora Administrativa (1979-1981). Coordinadora General de Educación Especial (1981-

11 **ANEXOS, digitalizados:** Directorio de los primeros grupos integrados de “PLAN Nuevo León”, Directorio de Instituciones federales, estatales y particulares incorporadas 1983, Directorio de Instituciones de Educación Especial Federal, 1989-1990. Directorio federal, estatal y particulares incorporadas 2013. El libro, “Los Niños Sobresalientes en la Escuela Pública, Hacia una Estrategia de Investigación y Servicio”, Roberto Rentería Espinosa, Coordinador del Equipo CAS Nuevo León. Y colaboradores. Cuatro ediciones de la revista bimestral, “ES POSIBLE” (noviembre de 1991 a junio de 1992), Coordinador, Pedro Antonio Contreras García.

1982). Jefe del Departamento de Educación Especial en la Delegación General de la SEP (1982-1986). Jefe del Departamento de Educación Especial de la (USED) Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (1986-1987). Jefe del Departamento de Educación Especial de (SCEP) Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León (1989-1992).

“Y me quedé trabajando junto a la maestra Rosario Zaragoza”

Testimonio:

“Mi ingreso a la Dirección de Educación fue el 1° de septiembre de 1973 después de la aplicación de un examen de oposición en el que obtuve una alta calificación, de ahí me enviaron al departamento de personal que me ubicó en el departamento de contratación con el profesor Juan Manuel Alcorta, solamente que esta oficina desapareció a finales de 1973 y quedé sin adscripción fija.

Ya sin ubicación estuve de “comodín” subiendo y bajando (literalmente) de una oficina a otra. En una de esas ocasiones me mandaron a primarias, ahí el director de primarias me indicó que apoyara a la maestra Rosario y así llegue a colaborar con la maestra Rosario Zaragoza quien me pregunta “¿Por qué te mandaron conmigo?, ¿pláticame cómo es que te mandaron?” Y me quedé trabajando junto a la maestra Rosario Zaragoza.

Ella estaba realizando los estudios de factibilidad para la creación y sistematización de los servicios de Educación Especial con plazas federales, lo sea, se estaba gestando oficialmente el nivel de Educación Especial en el Estado!; uno de esos días me comentó la Profra. Rosario “(...) no sé quien venga de México, pero el 2 de enero de 1974 se institucionaliza la Educación Especial en Nuevo León”.

Se llama al maestro Sergio A. López de Lara Méndez que venía de Saltillo y se le nombra Coordinador del Departamento de Educación Especial; la maestra Odalmira Mayagoitia de Toulet, Directora de Educación Especial de la SEP y el maestro Humberto Lorenzana Basilio le dan posesión del cargo el 2 de enero de 1974 en representación de la Secretaría de Educación Pública, formalizando la institucionalidad de Educación Especial en el estado de Nuevo León.

En ese momento Educación Especial se separa formalmente de la Dirección de Primarias y la administración de la Coordinación de Educación Especial pasa a ser tanto federal como estatal.

Me tocó ser testigo y partícipe de las entrevistas que hizo el Profr. Sergio A. López de Lara Méndez, para el ofrecimiento y contratación de las 75 plazas iniciales en el nivel.

El Profr. Sergio López de Lara continuó por dos años (1974-1976), en la Jefatura del nivel de Educación Especial en el Sistema Estatal; el Profr. Ricardo Torres Martínez continuaba como Director de Educación y a todos los niveles jerárquicos bajo el nivel de la Dirección, se les denominaban Jefaturas.

Acababa de asumir la gubernatura el Dr. Pedro Zorrilla Martínez y una de las metas que se registraron con más fuerza en su mandato fue “El abatir los altos índices de deserción y reprobación”.

El gobernador personalmente se contacta con la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz y así es como ella llega al estado de Nuevo León.

Al arribo de la Dra. Margarita, el gobierno de México y entre otros el estado de Nuevo León atrajo a muchos profesionistas, argentinos y chilenos que vinieron por las situaciones de problemática en sus países de origen, eran un buen grupo de pedagogos y psicólogos, entre ellos podemos mencionar a la maestra chilena Nancy Mora de Malo, Marta Cassarini, Angélica Igle-

sias Diéguez, Dora Antinori Carletti, entre otros. Algunos de ellos colaboraron en Plan Nuevo León.

Posteriormente varios se regresaron y solo quedaron unos pocos, entre ellos se quedó en México, D. F. la Dra. Emilia Ferreiro.

En ese momento llegó también el Lic. Eliseo Guajardo Ramos... Luego...

Ya conocen el desarrollo de la historia de Plan Nuevo León”.

ROSELIA LÓPEZ GUTIÉRREZ

Con estudios de Contador Privado en el Instituto de Ejecutivos Mercantiles, es maestra de primaria por la Normal Básica de la Escuela Normal Nuevo León y especialidad en Problemas de Aprendizaje de la Normal de Especialización de Monterrey, N. L. Se inició laboralmente como secretaria, luego como maestra de primaria (1980-1985), como maestra especialista trabajó en la escuela José Ma. Cárdenas y posteriormente en grupos integrados “B”, después fue invitada a colaborar como Sub-Jefe de Departamento en la gestión administrativa de la maestra Santa Amparo García Coronado. Fue directora (1999-2003) en el CAM Alfonso Martínez Domínguez de Linares y de 2003 a la fecha es directora del CAM Especial del Centro.

- En 1974 se inicia en forma particular el Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada por iniciativa de los profesores Jaime F. Martínez Torres, Jorge Vega Ruiz, Dolores Villegas y Anarbol López Reyna, brindando servicio múltiple que incluía diagnóstico y tratamiento de Problemas en el Aprendizaje, Problemas de Audición y Lenguaje y Problemas de Deficiencia Mental, posteriormente se amplía el servicio al área de Psicología Aplicada en Problemas de Conducta. Su primer director fue el Profr. Jaime F. Martínez Torres. Igualmente en 1974 el Instituto de la Audición y el Lenguaje de Monterrey inicia el turno vespertino incorporado al sistema federal. Su primera directora fue la Profra. Diana Leticia González Quiroga. También en 1974 se incorpora al sistema federal con el nombre de Escuela para Ciegos y Débiles Visuales José María Cárdenas; la escuela fundada en 1931 como Escuela de Ciegos de Monterrey; impartió educación primaria, manualidades, mecanografía e inglés. Su directora fue la Profra. Andrea Cantú García; posteriormente esta escuela dejó de funcionar por falta de población escolar bajo el sistema federal y funcionó como dependencia únicamente del sistema estatal. También en 1974 adscrita al sistema federal, se inicia en el área de lenguaje la escuela Monterrey Sureste bajo la dirección del Profr. Armando Peña Hernández.
- Con el nombre de Centro Experimental de Pedagogía Especial en 1974 comenzó a funcionar una escuela, dependiente del sistema federal. Se inició anexa a la Normal de Especialización, pasando posteriormente a ocupar un edificio propio, atendiendo deficiencia mental y trastornos de lenguaje. Su primera directora fue la Profra. Ludivina Villarreal Aguirre, actualmente la escuela lleva el nombre de Rafael Santamarina. En 1974 se fundaron, con apoyo de la Dirección General de Educación Especial de la SEP, las escuelas Octavia Buentello y Félix González Salinas, actualmente Escuela Mariano Escobedo y Centro de Capacitación para el Trabajo Melchor Ocampo, atendiendo problemas de deficiencia mental y lenguaje, los primeros directores fueron el Profr. Jesús María Villarreal González y la Profra. Dionisia Martínez Mata respectivamente.
- En 1974 en la Escuela Normal de Especialización, se inició una nueva especialidad en el área de Problemas en el Aprendizaje, preparándose de manera intensiva la 1ª Generación, de la cual algunos de sus egresados formarían parte de la investigación del entonces Pro-

yecto Experimental de Grupos Integrados, Plan Nuevo León, era su director el Lic. Ramón Treviño Ortiz.

“Ahí comprendí el gran reto que mi profesión enfrentaba”

Testimonio:

“Hola, soy maestra orgullosamente egresada de mi querida Normal de Especialización, ahora Humberto Ramos Lozano, ingresé a esta institución en febrero de 1974. Una semana después de haber iniciado los cursos de la 1ª Generación en Problemas de Aprendizaje.

Yo era maestra de primaria egresada de la escuela normal Miguel F. Martínez y ahí conocí a mi amiga María de la Cruz García; fue ella la que me invitó para que fuera a solicitar mi inscripción; por fin me decidí y acudí a pedir información. Me recibió el Profr. Ramón Treviño Ortiz y me preguntó si estaba dispuesta a ingresar a tomar los cursos, dije que sí, yo pensé que me iba a aplicar el examen de admisión; me envió con la secretaria y le pidió que me inscribiera, me asignó al famoso grupo “B”. Recuerdo sus palabras... “¿Quieres entrar a esta escuela?” Y yo le contesté que sí y me dijo... “Te voy a inscribir, ya puedes quedarte, tu salón va a ser el grupo B”, inmediatamente me dirigí al aula y ahí me encontré con la que luego sería mi gran amiga Mari-cruz.

Cuando llegué al grupo me sorprendió ver a todos los compañeros(as) elaborando, con mucho entusiasmo, material didáctico y empecé a tomar nota de las indicaciones de la maestra de la clase, la Profra. Mireya Martínez Ramos; cómo olvidar las loterías de frutas, de animales y las de letras y sílabas, “era mucho trabajo”.

El horario de clases era de 6:00 a 9:00, salía de la primaria a las 5:30 y córrele, para llegar temprano, ¡ufff! ¡Y en camión!, salíamos con mucha tarea que realizar en casa... y ahí vamos otro día cargados de los trabajos que nos encargaban los maestros.

En marzo de 1975 me asignaron una plaza federal para atender a niños que no habían sido promovidos del 1er año e inicié en la escuela Luis Villarreal Martínez, que estaba cerca de la escuela primaria donde ya laboraba con mi plaza estatal, ubicada en la colonia Nueva Madero.

Ahí enfrenté el reto con estos niños; el grupo lo integraban niños de otras escuelas del mismo sector, venían de las escuelas Raúl Rangel Frías, Mariano Escobedo y Luis Villarreal.

Estos niños tenían dificultad para acceder a la lecto-escritura y las matemáticas.

Fue una linda experiencia ver a estos chicos llegar en las mañanas en compañía de sus padres, depositando en mí su confianza de sacarlos adelante. Ahí comprendí el gran reto que mi profesión enfrentaba y puse todo mi empeño en esta noble tarea, me fue de gran utilidad la implementación del “Cuadernillo Monterrey” para iniciar en la lectura. La primera coordinadora, (así las llamaban en ese tiempo) fue la maestra Nancy Garza de la Garza, era educadora, me visitaba regularmente para ver los avances que había en los niños del grupo bajo mi cargo; me apoyó en lo lúdico y artístico ya que aprendieron a cantar rondas y juegos.

No estaba clarificado el perfil de los alumnos y me incluyeron dos niños con Síndrome Down no detectados.

Trabajamos inclusive todo el mes de julio y alternadamente asistíamos a la normal en las tardes.

Tiempo después recibimos apoyo de un psicólogo que nos fue de gran utilidad y así se fue involucrando más personal alrededor nuestro, trabajador social, especialista en lenguaje.

Por fin en julio de 1975, terminamos la especialidad y posteriormente surgieron los grupos “B” y los grupos de apoyo escolar.

Para mí, todo esto me fortaleció y sensibilizó para seguir adelante en Educación Especial donde trabajé 8 años con grupo integrado y después como maestra de apoyo escolar en la escuela Luis Villarreal, en 1987 me asignaron una dirección en la unidad de apoyo escolar # 10 que después se le llamaría USAER # 22 en la que permanecí por 19 años.

Laboré igualmente varios años como maestra de primaria, inclusive en áreas rurales de Gral. Bravo N. L., como subdirectora en la escuela Eusebio Guajardo y como directora en la escuela Fortunato Zuazua, de donde me jubilé en 1998”.

ESTHER SOTO OVIEDO

Maestra de Instrucción Primaria por la Normal Miguel F. Martínez; Maestra Especialista por la Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano (1974). Laboró como Maestra de Grupo Integrado, Maestra de Apoyo Escolar y Directora de Unidad de Apoyo Escolar # 10 (posteriormente USAER # 22). Subdirectora en Escuela Eusebio Guajardo y Directora de la Escuela Fortunato Zuazua en la cual se jubila en 1998.

- En el turno vespertino, con presupuesto federal, en 1974 se inicia el Centro Experimental de Pedagogía Especial de Guadalupe Nuevo León, se asignó como director al Profr. Senén Ramírez Villalba. La Escuela Prevocacional José María Morelos y Pavón se incorpora al sistema federal en 1974 en el turno vespertino, como director fue nombrado el Profr. Raúl Escareño Estrada. En 1974 la Escuela Abel Sauza Aranda se incorporó de nuevo al Sistema Federal ahora como escuela de Educación Especial, fue su directora la Profra. Ofelia Sepúlveda S.
- El 2 de Enero de 1974 se instituye oficialmente en el estado de Nuevo León el Sistema Federal de Educación Especial, con la asistencia de la maestra Odalmira Mayagoitia de Toulet, Directora General de Educación Especial de la SEP y Humberto Lorenzana Basilio como representantes de la Secretaría de Educación Pública, era Gobernador del Estado el Dr. Pedro Zorrilla Martínez y Director de Educación el Profr. Ricardo Torres Martínez; la primer nomenclatura que se utilizó para los responsables era de “Coordinador”, el cual dependía directamente de la Dirección General de Educación Especial de la SEP. Posteriormente, en 1982, el Coordinador pasa a ser “Jefe de Departamento”, dependiendo en normatividad técnica de la DGEE de la SEP y administrativamente de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar, después Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León.
- Las Personas que han ocupado el cargo hasta la fecha son:
 - 1.- Profr. Esp. Sergio Armando López de Lara Méndez / 1974-1976
 - 2.- Profra. Esp. María Guadalupe Hernández Nápoles / 1976-1977
 - 3.- Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz / 1977-1979
 - 4.- Lic. Fernando Alfredo Iturribarría García / 1979-1981
 - 5.- Mtra. Santa Amparo García Coronado / 1981-1992

Departamento de educación especial del sistema estatal

Se crea en el estado de Nuevo León en 1974, dentro del marco de la Dirección de Educación de Nuevo León. En 1980, como parte de la reestructuración de la Secretaría de Educación y Cultura, el Departamento de Educación Especial para el Sistema Estatal, es elevado a la categoría de Dirección. En 1983 bajo la dirección del Dr. Enrique Zúñiga del Campo y bajo las instrucciones del Dr. Romeo Flores Caballero que fungía como Secretario de Educación y Cultura en el Estado de Nuevo León; se plantean los siguientes principios básicos.

Objetivos Generales:

- Capacitar al individuo con requerimientos de Educación Especial, para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social, para que pueda disfrutar de una vida plena.
- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de la vida, para lograr el máximo de su evolución psico-educativa.
- Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que le afecten.
- Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de Educación Especial por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de normalización e Integración.

Objetivos Específicos:

- Elevar la eficiencia del sistema de Educación Especial.
- Adecuar los programas, métodos y técnicas aprobadas a nivel nacional a las necesidades de los diversos planteles pertenecientes a esta dirección.
- Satisfacer los requerimientos de Educación Especial, ampliando y fortaleciendo los servicios existentes.
- Promover el desarrollo de las acciones tendientes a mejorar la calidad de los servicios que presta la Dirección de Educación Especial.
- Difundir en la comunidad la labor educativa para que la sociedad utilice oportunamente estos servicios.
- Implementar programas de prevención a la fármaco-dependencia en todo el sector educativo del estado.
- Ampliar la atención actual en el área de Menores Infractores.
- Reforzar la Unidad de Diagnóstico y Canalización que actualmente funciona con una sobrecarga en la demanda.
- Ampliar el servicio de Escuela para Padres de Niños con Requerimientos de Educación Especial por considerar que el trabajo con la familia es indispensable para mejorar el funcionamiento de los programas implementados con los niños.

El Director de Educación Especial es el responsable de esta Dirección, depende directamente del Secretario de Educación y Cultura en el Estado, como auxiliar cuenta con un coordinador general y dos maestros especialistas que coadyuvan con él en las diversas actividades específicas.

Para el desarrollo y vigilancia de los programas elaborados se cuenta con 9 Coordinadores de Área, con funciones técnico-normativas, estas son: Área de Diagnóstico y Canalización, Área de Deficiencia Mental, Área de Ciegos y Débiles Visuales, Área de Audición y Lenguaje, Área de Menores Infractores, Área de Problemas de Aprendizaje y Grupos Integrados A, Área de Problemas de Aprendizaje Grupos Integrados B, Área de Escuelas Privadas de Educación Especial, Área de Apoyo de Salud Mental.

La Dirección de Educación Especial para proporcionar los servicios que le corresponde cuenta con un total de 331 elementos.

Atiende una población escolar total de 2,596 alumnos distribuidos en todo el estado de Nuevo León.

Las Personas que han ocupado el cargo hasta la fecha son:

- 1.- Profr. Esp. Sergio Armando López de Lara Méndez / 1974-1976
- 2.- Dr. Rodolfo de la Garza Martínez / 1976-1980
- 3.- Dr. Lázaro Alejandro Cavazos Galván. / 1980-1982
- 4.- Dr. Enrique Zúñiga del Campo. / 1982-1983
5. – Lic. Anarbol López Reyna / 1983-1985.
6. - Lic. Ma. Eugenia Rangel / 1985-1991
7. - Profra. Esp. Cecilia Benítez Vizcarra / 1991-1992
8. - Profra. Esp. Elvia Olivia Rodríguez Torres / 1992- 1997
9. - Profra. Esp. Martha Mancillas Bortolussi / 1997-2000
10. - Profra. Esp. Nancy Sánchez Lozano / 2000-2003
11. - Lic. Manuel Antonio García Treviño / 2003-2013
- 12.- Lic. Yair Otoniel Cano García / 2013 a la fecha

- En 1975 empezó a funcionar la Clínica de Audición y Lenguaje Effeta en forma particular, promovida a iniciativa de los miembros de Effeta A. C. fue su primera directora la Profra. Bryceidee Vázquez, amplió sus servicios en 1979 e incluyó el Área de Problemas de Aprendizaje. También en 1975 dependiendo del Sistema Estatal inició la escuela de Educación Especial de Hidalgo, en Hidalgo, N. L., por iniciativa de algunos padres de familia atendiendo el área de Audición, Lenguaje y Deficiencia Mental, fue directora la Profra. Thelma Laura Lozano Villarreal.
- En el ciclo escolar 1975-1976, se abren en la ciudad de Monterrey ochenta grupos integrados bajo la responsabilidad del Sistema Federal.
- Se abre el servicio de Diagnóstico en Deficiencia Mental en 1978, atendiendo luego Lenguaje y Problemas de Aprendizaje, por iniciativa de la Coordinadora Federal de Educación Especial, Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, su funcionamiento dependía tanto del Sistema Federal como Estatal. Su primera directora fue la Lic. Angélica Iglesias Diéguez, se ubicaba en Tapia 1970 poniente, en 1983 funcionó como Unidad de Canalización, y luego como Centro de Orientación, Evaluación y Canalización, su directora posterior fue la Lic. Adriana Vega Balderas, estuvo ubicado en Escobedo 510 norte.

El psicólogo en educación especial

GUILLERMO GUTIÉRREZ LOZANO. Asesor Técnico en el Área de Psicología del Departamento de Educación Especial.

Documento que forma parte de la capacitación permanente del sistema federal, realizada con los diferentes servicios de Educación Especial 1982-1992.

“La inserción de la Psicología en los servicios de Educación Especial parece iniciarse a través de una práctica mediconista, al utilizar la Psicometría, cuyas posibilidades se circunscribían a evaluar y cuantificar las limitaciones y posibilidades del alumno, así como determinar su desarrollo maduracional y sus perturbaciones neurológicas y emocionales; los diagnósticos elaborados de esta manera, remitían a los alumnos a diferentes especialidades, provocando con esto, una estigmatización de las dificultades del niño y la pérdida de éste como ser humano global portador de un trastorno o una dificultad cuyos orígenes pueden estar apuntados en circunstancias familiares, académicas, congénitas y/o de su desarrollo individual. Estos atenuantes del Desarrollo Psicológico que a todas luces no pueden ser comprendidos solo con métodos psicométricos, llevaron al psicólogo Educativo a considerar otros instrumentos de trabajo que posibilitaron un mayor entendimiento del origen de las dificultades de los alumnos. La búsqueda consistía en apropiarse de un instrumento que permitiera la comprensión dinámica y clínica del tensionamiento mental tanto en sus aspectos cognitivos como afectivos.

Es así como la Teoría Psicogenética y el Método Clínico aportó un encuadre definido para que el Psicólogo se abocara a la tarea de comprender al niño en las diferentes modalidades que el funcionamiento intelectual y relacional tiene. El psicólogo incursiona así en el ámbito académico y familiar que es en donde el niño mantiene diferentes interacciones, tanto con sus compañeros de escuela como con los integrantes de su familia (relaciones que lo determinan dado que se encuentra en pleno desarrollo); a partir de esta visión es que el psicólogo puede tener una valoración más justa y coherente de la psicología del niño y el proceso de aprendizaje en el que éste se encuentra.

Las técnicas utilizadas para llevar a cabo su labor son:

- La entrevista clínica,
- La observación en el aula,
- El trabajo con padres a través de grupos de reflexión.

La Entrevista Clínica, al utilizarse adecuadamente puede abrir un campo de investigación de la situación familiar del alumno y proporcionar una idea de la concepción que los padres tienen del niño y la significancia que para estos tenga el campo de lo académico. El psicólogo, al comprender las vicisitudes del desarrollo del niño, podrá encontrar explicaciones de las acciones que este realiza ante los diferentes objetos de conocimiento que le son planteados en la escuela. Por lo tanto, es el método clínico el que permite al profesionista escuchar tanto a los padres como al niño, y así devolver la palabra al niño, ya que esta quedaba obturada al utilizar las técnicas psicométricas, -recordemos que es el discurso del niño el que le permite adentrarse al pensamiento infantil-.

Es así como Piaget utilizaba este mismo método al dejar que el niño conversara y procuraba así, advertir lo que se ocultaba tras las primeras apariencias hasta lograr obtener el enigma de sus estructuras. Por lo tanto el profesional de la Psicología, al entender que el desarrollo del pensamiento infantil no es algo estático sino dinámico y complejo, podrá darse cuenta que este, más que requerir ser registrado y etiquetado, requiere ser comprendido. Realizar una entrevista respaldada por el método clínico, no sería llenar un cuestionario ni confundir la historia del niño con una cronología, ni la clínica con la enfermedad, sino sería tener la posibilidad de escuchar las vicisitudes por las que ha atravesado el desarrollo infantil, por lo tanto consideremos que la entrevista no es un instrumento técnico más, sino un método de investigación de gran ayuda en el campo de la psicología.

EL MÉTODO CLÍNICO UTILIZADO PARA LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

Esta es una estrategia más de la función del Psicólogo de Educación Especial, ya que al verse inmerso en la tarea pedagógica, la labor de apoyo que ofrece al docente los une en un vínculo nuevo con un objetivo común: descubrir los potenciales intelectuales y afectivos del niño para promover su desarrollo y adecuar las propuestas académicas que se le plantean.

La presencia del psicólogo en el aula obedece a que es en este espacio, donde el niño, el objeto de conocimiento, y el maestro se encuentran; por lo tanto constituye un lugar desde donde entender las consecuencias que se producen en el niño y en el maestro a partir de las relaciones que ocurren entre ellos.

El quehacer del psicólogo en el aula no consiste en decir al maestro lo que tiene que hacer, ni cómo se debe hacer tal o cual cosa, sino dejar que transcurran ante su presencia los hechos cotidianos que espontánea y típicamente ocurren; para que partiendo de ellos, el psicólogo y el maestro establezcan nuevas estrategias de trabajo, dado que es en el aprendizaje donde los niños manifiestan sus concepciones sobre el mundo. El psicólogo puede ser testigo de la relación del niño con los demás y con las situaciones de aprendizaje en los que este se ve inmerso; por lo general los niños evidencian sus dificultades en el ámbito escolar y esto constituye una pauta de trabajo para el psicólogo, las respuestas pueden ser encontradas en las mismas interacciones del niño con sus compañeros y con el objeto de conocimiento y la manera en que el alumno establece la relación dual con el maestro y las situaciones de aprendizaje que éste le plantea.

Las intervenciones del psicólogo no deben quedar reducidas a la prestación de un servicio por resolver un problema particular. Es necesario hacer trascender el análisis a un plano más complejo, en donde el niño, el maestro y el objeto de conocimiento sean considerados como un todo en constante interacción y el esclarecimiento de dicho campo permita la fluidez de la tarea psico-pedagógica.

Sabemos que las condiciones en las que el método clínico es utilizado en la investigación básica, difieren mucho de las condiciones de un ámbito social como lo es el aula; sin embargo, creemos que la presencia del psicólogo en las situaciones académicas, nos ha resuelto conflictos que la práctica nos planteaba y que es ahí donde él puede ser testigo de que los intereses del niño correspondan a una adaptación social e intelectual que es uno de los objetivos de Educación Especial.

EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO CON PADRES DE FAMILIA

El trabajo grupal constituye la incorporación cada vez mayor del grupo familiar a la tarea educativa. El grupo, al ser formado constituye un espacio para que el padre o la madre de familia replanteen su relación y la concepción de su hijo que requiere de Educación Especial.

Es en la situación grupal donde el padre de familia podrá encontrar respuestas al por qué de las dificultades escolares que sus hijos presentan, solo que estas deberán de surgir de sus propias reflexiones y no de cátedras dadas por un profesionista, que al ahorrarle dicha tarea dificulta que el padre de familia pueda hablar y modificar o reafianzar las expectativas que tiene para con su hijo.

El trabajo grupal no debe ser un lugar donde el profesionista narre sus conocimientos obtenidos en espacios académicos, sino debe de utilizarlos para permitir que se configure una tarea grupal en donde la reflexión y participación sea propiciada para que los padres, al repensar sobre sus hijos, tengan una oportunidad de reconsiderar sus relaciones intrafamiliares.

Es a través del trabajo con padres que se pretende que el alumno llegue a una adaptación a la sociedad y a la vida productiva.

Para que esto se pueda realizar, el psicólogo debe contar con un acervo de conocimientos que le permitan realizar tales funciones en el ámbito educativo.”

- En 1978, en forma particular, se crea por un patronato de madres de familia el Instituto Nuevo Amanecer, la primera directora fue la Lic. Rosa María Canseco de Martínez.
- En el ciclo escolar 1978-1979, el sistema federal extiende la cobertura de los grupos integrados a San Pedro Garza García, Ciudad Guadalupe y San Nicolás de los Garza N. L., con 30 grupos más.
- Por iniciativa de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, Coordinadora Federal de Educación Especial en el Estado, empezó a funcionar nuevamente en 1979, una escuela anexa a la Normal de Especialización, el Centro Experimental de Pedagogía Especial donde se atendieron las áreas de deficiencia mental y/o problemas de lenguaje. Su primer director fue el Profr. Rodrigo Hernández Saucedo, en 1979 se crea por el sistema estatal la Escuela de Educación Especial del Centro, para atender a la población demandante del centro de la ciudad de Monterrey, ofreciendo atención en deficiencia mental y lenguaje, estuvo como director, el Profr. Juan Manuel Cárdenas Cantú.
- En 1979 se inició el Proyecto de Grupos Integrados “B” atendiendo niños con perfil bajo de acuerdo a la Prueba Monterrey de Grupos Integrados, este servicio se creó por iniciativa del Área Técnica del Programa Especial de Grupos Integrados en el estado de Nuevo León con el apoyo de la Dirección General de Educación Especial a cargo de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz y con la participación de la Secretaría de Educación y Cultura a cargo del Dr. Romeo Flores Caballero. Por parte del sistema estatal su primera directora fue la Profra. Diana Leticia González Quiroga y a partir de 1981 continuó con la dirección del proyecto la Lic. Esperanza Uribe Ahumada.
- En 1979 se instituyen los Juegos Atlético y Deportivos de Educación Especial, en los que participan los alumnos de las diferentes áreas de atención y que año tras año se llevaron a cabo con gran entusiasmo y participación. El inicio de la década de los ochenta, marca el desarrollo de grandes y significativos eventos en las instituciones de Educación Especial, en el ámbito de la integración y normalización de los sujetos con requerimientos de Educación Especial.

- En 1980 se inicia la construcción de la escuela más funcional y completa hasta entonces en nuestro estado, a iniciativa del Club Sertoma Regiomontano, A. C. siendo inaugurada por el Presidente de la República Lic. José López Portillo en 1981 “Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial”; lleva el nombre de Escuela de Educación Especial Sertoma Regiomontano y presta servicio en el área de deficiencia mental, las reuniones preliminares para dicha construcción con el CAPFCE, organismo encargado de la construcción y equipamiento de las escuelas federales; se habían iniciado cuando la Dra. Margarita se encontraba como Coordinadora Federal de Educación Especial en Nuevo León y se edificó en un terreno de 6,000 metros cuadrados, donado para tal fin por el municipio de San Pedro Garza García, contando con 10 aulas escolares, una sala de usos múltiples, áreas técnica y administrativa, amplios patios y jardines, un mini-hogar, bodega y 5 talleres de adiestramiento pre-ocupacional. Se nombró como director de la misma al Profr. Armando Peña Hernández.
- Otro hecho significativo en 1980, fue la creación de los cursos de verano en la Normal de Especialización al tiempo que entra en vigor el nuevo plan de estudios que se extiende a cuatro años, otorgando el título de Licenciado en Educación Especial, funge como Directora la Profra María Guadalupe Hernández Nápoles.
- El Primer Curso de Control Escolar en Educación Especial de la SEP, se llevó a cabo en Durango, Dgo. del 9 al 13 de noviembre de 1981, con la asistencia de 45 personas, entre los Directores de Escuelas de Educación Especial y Auxiliares de Control Escolar de las Coordinaciones de Educación Especial provenientes de los estados de Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Zacatecas, San Luis Potosí y Durango, curso instrumentado por la Dirección General de Acreditación y Certificación y la Dirección General de Educación Especial, con la presencia del Ing. Jorge Fernández Mier, Delegado General de la SEP en Durango, la Profra. Cecilia Landgrave Manjarrez, Jefe de Servicios de Educación Especial, Zona Norte y representante de la Dirección General de Educación Especial y el Ing. Marcelo Rivas, representante de la Dirección General de Acreditación y Certificación.
- Este curso tenía como objetivo dar a conocer los procedimientos sobre Control Escolar, elaborados por ambas Direcciones Generales, los cuales eran:
 - Uniformar criterios en cada uno de los servicios que funcionan en el País.
 - Llevar adecuadamente el sistema de control escolar en sus diferentes etapas.
 - Optimizar dicho sistema en los servicios.
 - Facilitar la labor de Integración de los educandos de Educación Especial en los planteles regionales y en el medio productivo,
Los conductores fueron la Profra. Esther Marmolejo, el Ing. Fernando Parra de la DGEE, y el Lic. Francisco Díaz y Norberto Velásquez Corona de la DGAC.
Con el mismo objetivo se reunieron simultáneamente en las ciudades de Guadalajara Jal., Mérida, Yuc., y Hermosillo, Son., los coordinadores, directores y responsables de Control Escolar de todas las entidades del País.
- A partir del período escolar 81-82 la escuela Monterrey Sureste funcionó como Centro Psicopedagógico, iniciando este servicio en nuestro estado; en ese año se incorporó a la dirección de la escuela la Profra. Magda Yolanda Villarreal Fernández.
- En 1981 se crearon cuatro escuelas por iniciativa de las propias autoridades de cada municipio, estas fueron incorporadas al sistema estatal: Municipio: San Nicolás de los Garza, N.

L. Escuela: San Nicolás Oriente, Responsable.- Profra. Andrea Cantú García; Municipio: Linares, Nuevo León, Escuela: Alfonso Martínez Domínguez, Responsable.- Profr. Francisco Hernández Sánchez; Municipio: Allende, N. L., Escuela: Centro de Educación Especial, Responsable.- Profra. María de la Luz Cavazos; Municipio: Apodaca, N. L.: Escuela de Educación Especial de Apodaca, Responsable.- Profr. Raúl Escareño Estrada.

- En 1981, la Normal de Especialización dependía administrativamente de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Nuevo León, a través del Departamento de Normales. La Dirección General de Educación Especial en México, intervino a petición de la Coordinación General de Educación Especial en Nuevo León, aplicando presupuesto federal para pagar la plantilla del personal directivo y docente de la Normal de Especialización, pasando a depender técnica y administrativamente del sistema federal.
- En 1981 “Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial”, se organizaron en Nuevo León actividades sociales, artísticas y culturales con todos los alumnos y personal perteneciente al sistema de Educación Especial, la Coordinación Federal de Educación Especial estaba a cargo del Lic. Fernando Iturribarría García y fungía como Coordinadora Administrativa (1977-1981), la Profra. Santa Amparo García Coronado quien recibió para tal evento, de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz el nombramiento como Responsable de las Actividades Sociales y la Profra. Diana Leticia González Quiroga a su vez Responsable de las Actividades Científicas, las indicaciones eran para llevarse a cabo de manera eficiente y buscando los apoyos y patrocinios necesarios ya que no se contaba con presupuesto para tal efecto.
- Un gran evento fue el Festival de Arte en 1981, espacio para que los alumnos de las distintas instituciones presentaran su habilidad y sensibilidad en la interpretación de las diversas manifestaciones artísticas. En Educación Artística se cubrían actividades de: Danza, Música, Coros, Artes Plásticas, Teatro Infantil y Teatro de Pantomima.
- El “Primer Encuentro Nacional de Grupos Integrados”, realizado en el Hotel Ramada Inn, en San Nicolás de los Garza N. L., como parte de las actividades científicas organizadas para celebrar en septiembre de 1981, “El Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial”, se organizó por la profesora Diana Leticia González Quiroga y un grupo de colaboradores(as). Existen las memorias de dicho evento, compartimos en este libro tres de las conferencias, “Origen y Evolución del Plan Nuevo León” de Esperanza Uribe Ahumada, “Curriculum e Integración” de Dora María Antinori Carletti y “La Implementación de una Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita” de Margarita Cárdenas, otras de las conferencias magistrales plasmadas en las memorias son las de: “Psicopedagogía de las Matemáticas y su Implementación Didáctica” de Myriam Nemirovsky y “La Integración Educacional de la Teoría de Piaget: Consideraciones Afectivas, Sociomorales y Cognitivas en la Práctica”. de Rheta DeVries, Universidad de Houston.¹²

“Origen y evolución del Plan Nuevo León”

12 Todo el documento con las conferencias que lo incluyen, se digitaliza y se vincula con este libro para su consulta.

ESPERANZA URIBE AHUMADA. Directora en el Centro Piloto de Diagnóstico Psicopedagógico.

Escrito que forma parte de las Memorias del “Primer Encuentro Nacional de Grupos Integrados”, realizado en el Hotel Ramada Inn, en San Nicolás de los Garza N. L., como parte de las actividades científicas organizadas para celebrar en 1981, “El Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial”.

“Me es muy grato darles la bienvenida a todos y espero que su estancia en la ciudad de Monterrey sea placentera.

Durante este Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial, se han organizado una serie de eventos científicos y en esta ocasión, nos ha tocado a nosotros participar directamente en ellos.

No podía haber mejor oportunidad para que todos nosotros, dedicados a la atención y servicio de los niños con problemas de aprendizaje, nos reuniéramos hoy aquí. Oportunidad que nos permite comunicarnos en función de las metas y objetivos comunes que nos unen.

Los que hemos trabajado en el Plan Nuevo León, hemos sido partícipes de un proyecto con dimensiones fuera de lo común. Espíritu de búsqueda, de creatividad.

En esta presentación del origen y evolución del Plan Nuevo León, espero se vea reflejado el espíritu de trabajo que ha prevalecido desde su creación; como también los esfuerzos y dedicación del personal docente, técnico y administrativo por cumplir los objetivos inicialmente propuestos a pesar de innumerables obstáculos.

ANTECEDENTES:

En el ámbito nacional, al inicio de los años setenta, los esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales, se vieron coronados con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el que se creó la Dirección de Educación Especial de la SEP.

Hasta ese entonces, habían surgido de manera aislada, escuelas y centros de atención de Educación Especial, así como iniciativas de Ley para protección de los impedidos y escuelas de formación docente.

La creación de la Dirección General de Educación Especial significó la organización y desarrollo, en un marco institucional, de todas las formas de acción llevadas a cabo hasta ese momento.

En el ámbito estatal, las autoridades educativas solidarias a las inquietudes y diligencias de la Federación hacia la atención de este tipo de educandos, estaba realizando algunos esfuerzos que llevaran a efecto la solución de problemas que demandaba este sector de la población.

Uno de los más representativos es el fracaso escolar, que entre otros factores, coincide con el incremento de la población escolar por el proceso de democratización del sistema educativo. El incremento de la población escolar se acentúa particularmente a nivel estatal, en virtud del proceso migratorio que se da desde otros estados hacia el Estado de Nuevo León, en razón de su notable desarrollo industrial.

Lo anteriormente mencionado va a producir un considerable aumento del número de alumnos por grado y por escuela, así como la constitución de una población escolar más heterogénea. Estos factores van a repercutir en las cifras de repetición, desgranamiento y deserción escolar.

Los datos proporcionados por el Departamento de Estadística de la Dirección de Educación Pública del Estado de Nuevo León, reportaron un 11.60% en 1973 de niños que no ingresaban al grado inmediato superior en los primeros dos años en la escuela primaria.

Los resultados de esta estadística, plantearon la necesidad de atender el problema tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo.

Las autoridades educativas se abocaron a estudiar con la ayuda de expertos, como la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, la forma de resolverlo.

CREACIÓN DEL PLAN NUEVO LEÓN

Así fue como se propuso la creación de un organismo que se dedica a estudiar las causas y los medios para resolver los problemas de aprendizaje. De esta forma podría prevenirse y mejorar el futuro de estos niños, ofreciéndoles la oportunidad de convertirse en adultos integrados y adaptados a su comunidad.

1974 es el momento histórico en que surge Plan Nuevo León a través de un convenio efectuado entre la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de Nuevo León, con el fin de detectar, diagnosticar y reeducar a los niños con problemas de aprendizaje de las escuelas públicas de Monterrey.

El plan se establece con carácter experimental.

Sus objetivos fundamentales acordados en el convenio, son los siguientes:

- Auxiliar a la educación primaria federal y estatal del estado de Nuevo León en la solución de los problemas y dificultades del aprendizaje escolar.
- Contribuir a evitar la deserción y reprobación escolar en los primeros grados de educación primaria.
- Adquirir experiencias en este vasto campo, aún poco explorado en nuestro país, que permita posteriormente proyectar acciones similares en el ámbito nacional.
- Promover la formación del necesario personal docente especializado en la Escuela Normal de Especialización de Monterrey.
- Promover la formación de equipos multiprofesionales compuestos por psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, sociólogos, etc. en el marco de las actividades trazadas por el Plan.
- Publicar las experiencias y resultados obtenidos, previa evaluación y análisis de los mismos.
- La tarea a emprender requería de un servicio que pudiera satisfacer una demanda amplia y así mismo que se convirtiera en un modelo generalizable a otros estados.
- Por otra parte, se necesitaba de un equipo de trabajo que se dedicara a estudiar, investigar y resolver los interrogantes que planteaban los problemas de aprendizaje.

En base a estas necesidades, el Plan se estructuró y organizó de la siguiente forma: Centro Piloto, Centros Seccionales y Grupos Integrados

Centro Piloto:

El Centro Piloto está dedicado desde entonces a las tareas de conducción, supervisión, asesoría e investigación.

Al principio ofreció servicio de diagnóstico en las áreas no cubiertas por los Centros Seccionales, entre estas están las de Neurología y Psiquiatría. Actualmente estos servicios, en razón de las dificultades que tienen los padres de los niños para trasladarse y a pesar de la limitación del

personal, se desplazan a los Centros para realizar el diagnóstico y tratamiento de los niños que así lo necesitan.

Centros Seccionales:

Estos centros se encuentran ubicados estratégicamente para facilitar el contacto con los Grupos Integrados. El equipo multidisciplinario está constituido por profesionistas de distintas áreas como son: Pedagogía, Psicología, Pediatría y Trabajo Social. Todos ellos colaboran con los maestros especialistas, responsables directos de la atención de los niños de Grupo Integrado.

Algunas de las actividades que realiza el equipo son: el diagnóstico integral, observaciones en los grupos, tratamientos, pláticas profilácticas a los padres de los niños, pre-detección de la población, comunicación continua con los maestros especialistas, etc.

Estas tareas son orientadas por los coordinadores que supervisan las distintas áreas.

Grupos Integrados:

Los grupos se establecieron dentro de las escuelas primarias para evitar la marginación de los niños del medio escolar común. Esto les permite participar en varias actividades propias de la escuela como son los recreos, los deportes, fiestas, asambleas, etc.

Cada Grupo Integrado está constituido por 20 niños repetidores de primer año de primaria o algunos de segundo año, que no han superado los aprendizajes básicos de primero, con capacidades intelectuales normales pero con algún problema de aprendizaje en lecto-escritura y/o matemáticas, de manera que, bajo la dirección de un maestro especialista y mediante técnicas adecuadas, pueden lograr su reeducación en un período temporal de un año, máximo dos, para luego reincorporarse a la primaria regular al grado inmediato superior.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

La organización del plan se centró en tres objetivos fundamentales:

1.- Detección.

La primera tarea a realizar consistió en seleccionar a los niños candidatos a Grupo Integrado, para lo cual el Plan elaboró un instrumento que conocemos como "Prueba Monterrey". Esta primera selección se llevó a cabo a finales del curso 1973-1974, aplicándose 4,071 pruebas.

A partir de entonces, anualmente en los meses de abril y mayo se realiza la selección de la población.

2.- Diagnóstico.

Los profesionistas integrantes del equipo técnico visitan los Grupos Integrados y realizan diagnósticos a todos aquéllos niños detectados por la maestra del grupo o por ellos mismos en sus observaciones; a partir de ellos, elaboran las indicaciones pertinentes para mejorar el aprendizaje de los niños.

3.- Reeducción.

La reeducación de los niños se lleva a cabo en los Grupos Integrados por los maestros especialistas, ellos tienen un programa previamente elaborado por el departamento de Asesoría Técnica y bajo la supervisión de los coordinadores pedagógicos.

En marzo de 1975, iniciaron sus labores 80 Grupos Integrados geográficamente distribuidos en siete sectores del área de Monterrey, en cada uno de los cuales se encuentra un Centro Seccional.

¿Cuáles fueron las dificultades a las que se enfrentó este programa?

- Los niños eran considerados como retrasados y tontos por los maestros y compañeros de primaria.
- La plena aceptación de los maestros de Grupos Integrados por directores y docentes, se vio obstaculizada por una incompreensión de la finalidad del grupo integrado.
- Se veía el grupo como recipiente de todos los niños problema de la escuela.
- Los grupos se ubicaron en espacios designados para desayunadores, bodegas y direcciones adaptadas, ya que no se contaba con aulas para ellos.
- Algunos padres de familia no cooperaban y veían con recelo al Grupo Integrado.
- Por otro lado, se carecía de instrumentos técnicos apropiados para llevar a cabo la detección y el diagnóstico.
- Se adolecía de un personal suficientemente capacitado para dicha tarea.
- No se contaba con el material didáctico adecuado.
- Las pruebas psicológicas no estaban estandarizadas para la población infantil a atender.
- La mayoría de estos obstáculos han sido resueltos, algunos en forma total y otros parcialmente.

Al terminar el primer año de servicio, se evaluaron las actividades realizadas y se detectaron nuevas necesidades, éstas determinaron los siguientes pasos a seguir.

Se crearon los departamentos de Investigación y de Asesoría Técnica:

- Departamento de Investigación. Fue integrado con algunos miembros del plan, los cuales se dedicaron a la investigación científica y a la preparación de instrumentos de diagnóstico. Durante el primer año de trabajo se diseñaron la

Prueba de Predetección Monterrey y la Prueba Pedagógica.

Este departamento ha tenido una influencia decisiva en el desarrollo de los planes y programas del Plan, ya que las investigaciones realizadas en él, han determinado su proyección.

Investigaciones como “El niño pre-escolar y su comprensión del sistema de escritura” y el proyecto “Una experiencia de integración para niños con necesidades especiales en la escuela primaria, Grupos Integrados B” han redundado en nuevos enfoques hacia la atención de los niños con problemas de aprendizaje.

El departamento de Asesoría Técnica, cuyas funciones son entre otras, el diseñar el currículum del Grupo Integrado, calendarios, guías didácticas e instrumentos de evaluación. En este departamento se elaboró el Cuadernillo de Lecto-Escritura Monterrey.

Por otra parte, se dedica a organizar programas de capacitación de técnicos y docentes del Plan a través de seminarios y cursos.

Al mismo tiempo, realiza asesoramiento técnico y pedagógico a otros Estados del País y colabora con la Dirección General de Educación Especial de la SEP.

También en ese año 1975, se detectó la necesidad de incorporar al equipo multidisciplinario de los Centros Seccionales, un maestro especialista en Audición y Lenguaje, al haberse observado un 9.13% de niños con problemas de lenguaje. Esta necesidad no pudo ser cubierta ampliamente sino hasta 1979, fecha en la que se incorporan al Plan diez maestros especialistas de Lenguaje, integrándose a los equipos de los centros, llevando a cabo tareas de diagnóstico y tratamiento.

Los servicios que en un principio ofreció el Plan, se limitaban al municipio de Monterrey. Una vez que estos servicios fueron conocidos por directores y maestros de primaria, la demanda por la formación de nuevos Grupos Integrados no se hizo esperar.

Las autoridades educativas preocupadas por satisfacer estos requerimientos, extienden en 1979 los Grupos Integrados a los municipios de San Nicolás, Guadalupe, San Pedro y Santa Catarina, incrementando los grupos a un total de 120 y formando tres nuevos Centros Seccionales.

Paralelamente, la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública en 1979, bajo la dirección de la Dra. Margarita Gómez- Palacio inicia la formación de Grupos Integrados en otros estados de la República, cristalizando así, un proyecto largamente esperado, 3,200 Grupos Integrados.

Otros servicios que se fueron formando determinados por distintas demandas son:

- El Departamento de Diagnóstico, para los alumnos de las escuelas de Educación Especial y para los niños aspirantes a ingresar a estas escuelas.
- El Departamento de Apoyo Pedagógico que se ofrece a niños de tercer año de primaria que presentan problemas de lecto-escritura y/o matemáticas.
- En este año escolar 1981-1982, el Plan continúa con su labor de expansión y con las tareas de investigación psicopedagógica y didáctica, para ello:
- Se crean cuarenta Grupos Integrados en otros municipios del estado de Nuevo León, con el apoyo del Programa de Educación para Todos.
- Se incrementan en un 100% los Grupos Integrados “B”. Estos nuevos grupos ya no tienen solo el carácter eminentemente experimental que tuvieron los doce grupos originales, sino que su finalidad se orienta también a prestar servicios a la comunidad.
- Con respecto a las actividades de investigación psicopedagógica, se inicia este año una implementación didáctica basada en los resultados de las investigaciones psicogenéticas de la lengua escrita. Esta didáctica implica la elaboración de materiales pedagógicos dirigidos a los Grupos Integrados que respondan a los hallazgos psicogenéticos de las investigaciones mencionadas.
- El Plan ha estimulado siempre la superación de su personal, por ello se continúa con la capacitación técnica y docente.
- Desde su creación hasta la fecha, se han atendido en Grupo Integrado 12,982 niños, teniendo un 85% promedio de promoción anual.

Para concluir debemos enfatizar que los objetivos trazados originalmente y las necesidades que fueron apareciendo en el transcurso del tiempo han sido satisfechos ampliamente por el Plan.

En este sentido podemos decir que:

- Los Grupos Integrados han auxiliado a la educación primaria con su programa de reeducación.
- Las experiencias adquiridas en el Plan han permitido la formación de nuevos Grupos Integrados en el estado de Nuevo León y en otros Estados de la República.
- La formación de equipos multidisciplinarios que colaboran con los maestros especialistas han quedado establecidos como parte de los módulos proyectados para todo servicio de Grupos Integrados.

- Las investigaciones realizadas han permitido nuevos conocimientos y técnicas para abordar el fracaso escolar.
- El número de personal docente y técnico capacitado es mucho mayor.

Estas han sido entre otras, las aportaciones del Plan durante estos siete años de trabajo. Todos los que de una manera o de otra hemos colaborado en su realización, debemos estar orgullosos. Si bien es cierto que nuestra labor no ha estado exenta de dificultades, nuestras expectativas hacia el futuro se resumen en que el Plan Nuevo León continúe cumpliendo con cuatro funciones básicas: Servicio, Investigación, Capacitación y Extensión”.¹³

- En 1981 el Proyecto experimental de Grupos Integrados “Plan Nuevo León”, pasa a ser “Programa Especial de Grupos Integrados”, fungiendo como directora la profesora Diana Leticia González Quiroga; grandes aportaciones científicas y técnicas surgieron de las investigaciones y experimentaciones psicopedagógicas desarrolladas en este programa, mismas que han sido implementadas a nivel nacional y reconocidas en otros países tales como:

La comprensión del sistema de la escritura en el niño preescolar.

Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la escritura.

Neuropsicolingüística evolutiva en el estudio comparativo en niños con y sin retraso escolar.

Sistema de aprendizaje en la conceptualización de la lengua escrita.

Evaluación de la implementación de una propuesta didáctica en la lengua escrita.

Y aportaciones técnicas e instrumentos:

Prueba Monterrey, para Grupos Integrados.

Currículo para Grupo Integrado.

Cuaderno para lecto-escritura Monterrey.

Propuesta para la adquisición de la lengua escrita.

Capacitación a los estados de Coahuila y Tamaulipas.

Orientación a los capacitadores de la Dirección General de Educación Especial en México.

Entre otros muchos instrumentos que se fueron generando para cubrir diversas necesidades.

Una importante y trascendente labor se desarrolló en el área de Investigación del Programa Especial de Grupos Integrados, estando al frente del Departamento en el área psicológica el Lic. Eliseo Guajardo Ramos y del área de pedagogía la Profra. Margarita Cárdenas Villarreal. Dichos resultados formalizaron el funcionamiento de nuevos servicios tales como el de Diagnóstico y Canalización para la Escuelas de Educación Especial (COEC), Los Grupos Integrados “B”.

¹³ Memorias del “Primer Encuentro Nacional de Grupos Integrados”, realizado en el Hotel Ramada Inn, en San Nicolás de los Garza N. L., como parte de las actividades científicas organizadas para celebrar en 1981, “El Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial”.

La demanda por parte de las escuelas para que se atendiera a niños de 3º, 4º y 5º grados que no habían tenido oportunidad de pasar por Grupos Integrados, dio origen al Programa de Apoyo Pedagógico, después llamado Apoyo Escolar, atendiendo niños de 3º y 4º grados con problemas de retraso pedagógico.

El plan siguió cumpliendo su función de experimental ya que se reprodujo el modelo de servicio en todos los Grupos Integrados del País, los cuales fueron nutridos con las experiencias, investigaciones y experimentaciones que se generaron en el seno de esta Institución Piloto.

“Grupos integrados foráneos”

Testimonio:

“Nací en Monterrey, Nuevo León, un 23 de junio...”

Ingresé al Colegio Labastida titulándome en 1970 como maestra de Educación Básica, en 1971 ingresé al Centro de Estudios Universitarios cursando la licenciatura en Psicopedagogía, en 1973, a la Escuela Normal de Especialización con enfoque en Problemas de Aprendizaje, concluyendo estudios en 1975. En 1990 ingresé a la Maestría de Educación Especial en la Normal de Saltillo Coahuila, concluyendo en 1994.

Laboré seis años en colegios particulares como maestra de primaria.

En 1975 comencé a laborar en la SEP en Educación Especial del sistema federal, atendiendo alumnos con Problemas en el Aprendizaje en los Grupos Integrados de “Plan Nuevo León”.

A los 3 años de servicio en esta tarea obtuve un reconocimiento importante tanto de compañeros en servicio como autoridades superiores, que estimuló mi vocación magisterial y esto es, haber sido nombrada encargada de nuevos grupos integrados fuera del área metropolitana que se abrían en la zona citrícola, teniendo como cabecera el municipio de Linares N. L., es así como fui cofundadora de este servicio que consolidaba esa región.

Verdaderamente para mí fue muy satisfactorio realizar este trabajo, algo que vi como un reto para mi edad y en mis inicios como maestra especialista; llevar a cabo un proyecto tan importante para la Educación Especial, fue motivador y placentero, ponía en juego tanto mi valor como mi liderazgo, pero gracias a Dios y a todos los integrantes del equipo fue exitoso.

Más adelante laboré en la USAER No. 8 en el municipio de San Pedro Garza García por un período de quince años.

Posteriormente en el año 2000 fui asignada como directora al CAM Profr. Rodrigo Hernández Saucedo, donde trabajé hasta concluir mi labor profesional en el año 2010.

Como reconocimientos a mi labor educativa al inicio de mis funciones en Educación Especial me hice acreedora a una nota laudatoria otorgada por la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, por ser una de las maestras que aplicó mayor número de pruebas de selección, (“Prueba Monterrey”).

Y tuve la satisfacción de recibir el Premio a la Excelencia Educativa en el nivel de Educación Especial en los años 1994 y 1996. En el año 2006 recibí la medalla Rafael Ramírez, por 30 años de labor docente.

Ahora les comparto una...

Reseña de la Iniciación de los Grupos Integrados Foráneos

En el año 1980 se vio la necesidad de atender a los alumnos con Problemas de Aprendizaje de la región citrícola, se inició en las poblaciones de Linares como cabecera, Montemorelos y Allende N. L. No puedo decir que fue el inicio de la Educación Especial en la zona, porque ya existía una escuela que atendía a los alumnos con capacidades diferentes que fue fundada por un empresario de la población de Linares.

Me tocó iniciar como directora responsable en Linares, se coordinaban 20 maestros para ambos turnos, 2 psicólogos, 2 trabajadores sociales, 2 maestros de lenguaje y 4 intendentes que era la estructura de las dos unidades.

Recuerdo entre otros, algunas de las personas que iniciaron el proyecto: José Alfredo Escobar Sánchez, Isabel Torres Salazar, Felipe de Jesús Treviño Serrato, Juan Carlos Rodríguez Villareal, Gerardo Covarrubias Luna, Carlos Caleb Fernández Salazar, María de Lourdes Torres Alanís, Lidia Graciela Jasso González, Iliana Pérez Rodríguez, María Guadalupe Malacara Ramírez, Cristina Zoraya García García, Sonia Rodríguez Calderón, Martha Narcedalia Ibarra Reyes, Juanita García Vallejo, María Elena Treviño Salinas, Dalila Pérez Vásquez, Ma. de la Luz Saldaña Montalvo, Martha Migdalia Molina Cárdenas, Manuel Antonio García Treviño, José Francisco Hernández Sánchez (Mtro. De Lenguaje), Ricardo García Ledezma (Mtro. de Lenguaje), Orelia Peña Garza (Psicóloga), Francisco Guerrero (Psicólogo), Silvia (Trabajo Social), María Magdalena Cabrera Vega y Concepción Silva Rodríguez (Secretarias) y los intendentes, Aurora Alonso Barajas, Imelda Barajas y José Dolores Alonso Gauna.

Al llegar a Linares se presentó el proyecto al alcalde de esa localidad, que para ese entonces era el Sr. Homero Cárdenas Pedraza, quien nos proporcionó el salón de juntas del Palacio de Gobierno para iniciar nuestras labores.

Fue gratificante ver cómo nos acogía el municipio representado por su alcalde.

Se diseñó un programa que nos ayudaría a planear las actividades con el propósito de atender a todos aquellos alumnos que se presumía tenían problemas en el aprendizaje, con la modalidad de grupos integrados. Estos grupos se formarían con 18 a 20 alumnos que atendería cada maestro.

Se solicitó al alcalde una reunión con la presencia de los inspectores de zona, el propio alcalde y los directores del proyecto de las dos unidades de Educación Especial que se iniciarían, reunión a la cual él amablemente accedió.

Se informó del proyecto y como sucede siempre, algunos inspectores estuvieron de acuerdo y otros no, siendo uno de nuestros primeros obstáculos, pero inició igualmente la labor de convencimiento por los involucrados; pasamos por muchas dificultades, pero ello no hacía que nuestro ánimo decayera, al paso de muy poco tiempo, esos obstáculos quedaron atrás y se inició formalmente el trabajo docente, técnico y administrativo en el desarrollo del proyecto. Este constaba de 3 etapas que se planearon como a continuación se describe.

- Primera Etapa: Se recopilaron los datos de las escuelas existentes, las direcciones y los teléfonos, que no todas tenían.

Se compilaron listas de alumnos reprobados de años anteriores, con datos importantes para el proyecto: edad, grado, frecuencia de grados repetidos etc.

- Segunda Etapa: Se asignó a cada maestro la escuela que debería atender, siendo un total de 9 centros en turno matutino y 9 en turno vespertino.

- Tercera Etapa: Ya con la lista de alumnos que atendería cada maestro, se realizaron reuniones con los padres de familia de estos niños, situación que fue muy bien recibida por los participantes, por la explicación que se les proporcionó, manifestando mucho interés en el

progreso de sus hijos, sobre todo de aquellos que ya llevaban 3 o más años en el mismo grado. Compromiso doble para el personal de educación especial.

Se organizó al equipo multidisciplinario; en aquel entonces se le denominaba así al que le llamarían luego equipo técnico, este constaba de los maestros de grupo integrado, 1 psicólogo, 1 maestro de lenguaje y 1 trabajadora social.

Para el trabajo en equipo en las escuelas asignadas, el criterio era: asistir a las escuelas con mayoría de alumnos reprobados, no importando la distancia o la ubicación.

Se trató de seguir la modalidad que se llevaba en Monterrey en la atención de los grupos integrados, pero fue imposible por las diferencias de ambos municipios, por lo cual se vio la necesidad de instrumentar nuevas estrategias.

En nuestra experiencia de trabajo, pensando en los alumnos y el tiempo de atención disponible, para que este tiempo fuese más provechoso hicimos lo siguiente: mientras en Monterrey los alumnos acudían a los centros o unidades de atención a recibir el apoyo psicológico, de lenguaje y de trabajo social, en la zona citrícola, el equipo para-docente o multidisciplinario, se desplazaba a las propias escuelas a atender las necesidades presentadas por los alumnos, era difícil más no imposible ya que muchas de ellas se localizaban en ejidos y poblados muy alejados del centro; eran atendidos de la misma forma los alumnos de las escuelas que se localizaban en el centro de los municipios.

El tiempo era muy limitado para atender a todos los alumnos que se reportaron en los grupos que se tomaron en cuenta por el turno matutino, más la voluntad, el esfuerzo y la vocación del personal del equipo multidisciplinario siempre estuvo de punta. Gracias a ello se pudo superar ese obstáculo.

Fue muy difícil coordinar al personal de Educación Especial con el personal de la escuela primaria, ya que los maestros que atenderían a los grupos integrados, eran maestros recién egresados de la Normal Básica y sin experiencia, pero con muchas ganas de trabajar; esta cualidad de los jóvenes maestros hizo que superaran los obstáculos que se interponían en su misión educativa; con dedicación, esmero, vocación de servicio pero sobretodo muchas ganas de servir a la niñez linarense, ya que en la mayoría de los maestros una fuerte motivación era el hecho de ser oriundos de esa región.

Poco a poco ambos niveles de educación se fueron integrando en un propósito común, el bienestar de los alumnos y que superaran sus dificultades de aprendizaje para evitar la deserción y reprobación.

Se inició atendiendo a 250 alumnos aproximadamente por el turno matutino y por el turno vespertino con unos 200; como es sabido siempre, en el turno vespertino hay menos alumnado y ahí no era la excepción.

Constantemente se hacían reuniones técnicas con los maestros de grupos integrados con el fin de orientarlos en la atención de los alumnos que les correspondían, y coordinar las acciones correspondientes con el equipo técnico.

Algunos maestros y parte del equipo técnico iban y venían a diario a su trabajo desde Monterrey representando un gasto en sus bolsillos, eso no los detenía.

El primer año fue muy duro como en todo aquello que se emprende, pero también muy gratificante para la comunidad y el personal que laboró en este proyecto al finalizar el año escolar; ver los adelantos tan significativos de los alumnos que en su mayoría pasaron al siguiente grado leyendo y escribiendo, así como llevando los elementos de matemáticas que el siguiente grado exigía.

En los años subsecuentes las tareas se facilitaron por la aceptación y el conocimiento que ya se tenía de los Grupos Integrados y su funcionamiento, los maestros de primaria se dieron cuenta de los beneficios que tendrían sus alumnos y facilitaron los caminos. Así mismo, los maestros encargados de atender los grupos integrados ingresaron todos a la Escuela Normal de Especialización y esto fue un apoyo importante para todo nuestro compromiso.

Después del primer año de trabajo tuvimos visitas muy importantes de personalidades reconocidas en el tema de la Educación Especial, provenientes de la ciudad de México y de países como España, Argentina, Venezuela; estas visitas nos dejaban el aporte de interesantes ideas y comentarios sobre nuestras experiencias en las estrategias de atención a los alumnos integrados y nos animaban a seguir adelante con el proyecto educativo.

La ubicación de alumnos de escuelas en áreas marginadas no fue obstáculo para atenderlos, el maestro y personal de los equipos multidisciplinarios se trasladaban a las rancherías en carros de tracción animal, pidiendo aventón en la carretera o en su defecto a pie, se hacían 45 minutos o casi una hora en camión hacia algunas escuelas, pero la voluntad no se quebrantó.

Orgullosamente puedo mencionar que un alumno de grupo integrado ganó un concurso de matemáticas y se trasladó a Monterrey a representar al municipio de Linares. La atención del maestro del grupo y el equipo técnico lo motivaron a llegar más lejos de lo que se tenía planeado y aquí aprendimos que no hay nada que detenga el aprendizaje cuando hay apoyo y motivación.

Los maestros de los grupos integrados se destacaron en el municipio de Linares por su tesón, iniciativa de trabajo, sus exposiciones de seguimiento de los alumnos, (muestras de producciones de los alumnos en sus actividades diarias donde se observaban los progresos de los mismos) a los cuales asistían los inspectores, el alcalde, directores de las escuelas, así como los padres de familia y maestros de grupo regular de las escuelas atendidas.

Tengo la satisfacción de manifestar, que las estrategias implementadas en Linares para la atención de los alumnos por parte del equipo para-docente fueron reconocidas en Monterrey por el equipo de investigación y servicio, al cerciorarse que la atención de los alumnos era más fructífera, cuando el equipo multidisciplinario se desplazaba a las escuelas y no los alumnos a los centros.

Los maestros en su afán de atender a los alumnos de los grupos integrados con éxito, asistían a trabajar los sábados para preparar sus materiales didácticos, planear sus actividades diarias y exponer sus dudas en los casos de los alumnos más atrasados, así como la metodología que se estaba llevando a cabo con estos alumnos.”

Martha Gómez De León

Maestra de Educación Básica por el Colegio Labastida (1970); concluye la licenciatura en Psicopedagogía en el Centro de Estudios Universitarios, así como la especialidad en Problemas de Aprendizaje en la Escuela Normal de Especialización en 1975. En 1994 obtiene el grado de Maestría en Educación Especial en la Normal de Saltillo. Inició sus labores en Educación Especial en el Sistema Federal atendiendo alumnos con Problemas de Aprendizaje en los Grupos Integrados del Plan Nuevo León; encargada de Nuevos Grupos Integrados en la región Citrícola con sede en Linares, N.L., trabajó posteriormente en la USAER # 8, concluyendo sus labores en el año 2010 como Directora del CAM Profr. Rodrigo Hernández Saucedo.

- Programa de Educación para Todos; dentro de este programa, en el ciclo escolar 81-82 se da inicio a la apertura de los Grupos Integrados fuera del área metropolitana, para los

municipios de Linares, Montemorelos y Cadereyta Jiménez, Nuevo León con 40 grupos más.

- En el ciclo 1982-1983, se da la apertura de 30 grupos para los municipios de Apodaca, Sabinas Hidalgo, Villaldama, Bustamante, Ciénega de Flores y Villa de Santiago; ampliando igualmente el servicio a 20 grupos más dentro del área metropolitana.

Año Escolar	Grupos Integrados	Alumnos Atendidos
1975-1976	80	1628
1981-1982	150	2973
1982-1983	200	4223

- La expansión de las Unidades de Grupos Integrados fuera del área metropolitana, estuvo a cargo de la asesoría técnica de la Profra. María Isabel Espinosa Yáñez.
- Durante 1982 se continuaron consolidando y ampliando los servicios de Educación Especial a todos los municipios del área metropolitana, mediante la apertura total de 13 unidades de Grupos Integrados, el Proyecto Especial de Grupos Integrados “B” y un centro de diagnóstico.
- Es importante mencionar que durante el año 1982, Educación Especial acepta otro reto e inicia como pionero a nivel nacional el grupo de Intervención Temprana con alumnos entre 6 meses y de 3 a 5 años de edad que presentaban pérdida auditiva con diagnóstico de Sordera en los diferentes niveles auditivos. Este grupo fue atendido por la Profra. Rosalba García Fernández, a instancias de la Profra. Graciela Carrillo Montemayor que a su vez, era Asesora de la Dirección General de Educación Especial de la SEP, el grupo fue pionero durante un buen tiempo con excelentes resultados y en 1987 se institucionaliza en Educación Especial con el apoyo de la Escuela Sertoma de la Audición y el Lenguaje que inició el servicio en la entidad, durante ese tiempo era directora de la escuela la Profra. Rosa Hilda Luna González.
- En 1983 con la creación de seis centros psicopedagógicos, se desarrollan fundamentalmente los servicios del área de aprendizaje y lenguaje.
- **DIAGNÓSTICO Y CANALIZACIÓN.** El Director de Educación Especial en el Estado de Nuevo León, Dr. Enrique Zúñiga del Campo, (sistema estatal) dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura, nos informa en un documento fechado en 1983, sobre la estructura y funcionamiento de la Dirección a su cargo. Existían 9 coordinaciones, una de ellas, el área de Diagnóstico y Canalización que funcionaba tanto para el sistema estatal como para el sistema federal; esta Unidad de Diagnóstico y Canalización estaba ubicada en el centro de la ciudad de Monterrey, en la calle de Escobedo 510 norte. En dicho centro se orientaba e informaba sobre las instituciones de Educación Especial. Así mismo se realizaban entrevistas a los solicitantes para determinar si eran candidatos a alguno de los servicios que prestaba esta Dirección. Posteriormente se efectuaba la evaluación necesaria que podía ser sobre los siguientes aspectos: Médico, Desarrollo Intelectual, Desarrollo del Lenguaje, Desarrollo Pedagógico y Desarrollo Social.

Al finalizar los estudios se obtenía un diagnóstico del caso con el cual se determinaba el centro adecuado para su canalización. La unidad realizaba evaluaciones a niños que presentaban Problemas de Lenguaje, Problemas de Deficiencia Mental o Problemas de Aprendizaje. Se realizaban un promedio de 90 diagnósticos al mes, contaba con: 1 Responsable de la Unidad con plaza estatal y federal, 2 Médicos, 5 Psicólogos, 3 Terapistas de Lenguaje, 3 Maestros Especialistas en Deficiencia Mental, 3 Maestros Especialistas en Problemas de Aprendizaje, 3 Trabajadores(as) Sociales, 2 Secretarías y 1 Intendente; 10 de estas plazas eran estatales distribuidas en ambos turnos, las 14 plazas restantes eran de presupuesto federal.

- En diciembre de 1983 y enero de 1984 el Profr. Felipe Estrada Ramírez, Maestro de Educación Especial y Asesor Técnico del Área de Impedimentos Neuromotores tomó un curso intensivo de Rehabilitación Ecuestre en la Asociación Italiana de Reeducción Ecuestre en la ciudad de Milán, Italia; posteriormente en el ciclo escolar 1984-1985 presenta un proyecto de Reeducción por medio de la rehabilitación ecuestre para alumnos de Educación Especial con impedimentos neuromotores; este programa experimental se puso en marcha con el apoyo de la Lic. Santa Amparo García Coronado, Jefe del Departamento de Educación Especial, dependiente de la USED, funcionó en la escuela Dr. Rafael Santamarina con la participación de 16 alumnos. El Profr. José Rafael Alanís Hernández y el Profr. Alejandro de la Garza Contreras. La directora de la escuela era la Profra. Lydia Antonia Contreras Garza.
- Los CREE, surgen en 1984 a partir de un convenio entre el DIF, la Secretaría de Salubridad y Asistencia y la Dirección General de Educación Especial. Son organismos multidisciplinarios bajo la conducción compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica, médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales que actúan de manera conjunta para la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación y rehabilitación física y apoyo de Educación Especial.

Las funciones de Educación Especial en los CREE son:

- 1.- Organizar servicios de Diagnóstico Psicopedagógico que integrado con el diagnóstico médico y social, permita tomar las medidas pertinentes de atención.
- 2.- Organizar grupos para aquellos niños que requieren Educación Especial y no pueden asistir a una escuela regular o necesitan tratamiento médico conjunto.

La primera directora en la Dirección Pedagógica del CREE fue la profesora Margarita de Lourdes Guerra García.

- Fomento de Educación Especial, A. C. Nació el 8 de septiembre de 1984 y un año después el Patronato de Beneficencia Privada “Nuestros Niños” para llevar a cabo labores en el área de la Educación Especial con acentuación específicamente en niños y adolescentes con síndromes autísticos. Fomento de Educación Especial y el patronato del mismo nombre fundaron el Instituto “Nuestros Niños ABP” para realizar tareas de diagnóstico, investigación, desarrollo de programas para padres e inclusive para maestros y voluntarios, desde su creación fue la Lic. Luz María Pérez Gorostieta directora de la Asociación y la Lic. Elsa María Vilchis Esquivel directora del Instituto.
- En los años de 1984 a 1985 se amplía la cobertura de los servicios para atender a un mayor número de población mediante la apertura de 2 Centros Psicopedagógicos, 8 Escuelas de Educación Especial, 20 Grupos Integrados, una Unidad de Apoyo Escolar y un Centro de Capacitación de Educación Especial.

- Teniendo como objetivo favorecer la independencia personal y la socialización de los alumnos con requerimientos de Educación Especial, se lleva a cabo el Primer Campamento de Escuelas de Educación Especial en el año de 1985, con el personal de las escuelas, el apoyo de los maestros de educación física y educación artística, adscritos a las mismas y colaboración de varias instituciones tales como la Cruz Roja Mexicana, la Asociación de Scouts de Nuevo León y clubes de servicio; estos campamentos se siguieron realizando institucionalmente cada ciclo escolar hasta 1992.

“Educación especial en el estado de Nuevo León”

Relatoría que presenta la Comisión de Educación sobre las Ponencias presentadas en el Foro de Consulta celebrado en el (C.E.P.E.S.) Centro de Estudios Políticos Económicos y Sociales, de Monterrey N. L., en ocasión del Foro de Consulta Popular que se llevó a cabo del 21 al 23 de mayo de 1985.

Presidente de la comisión: Lic. Raúl Rangel Frías

Responsables: Santa Amparo García Coronado y Anarbol López Reyna.

Integrantes de la comisión: Fernando Iturribarría García, Senén Ramírez Villalba, Diana Leticia González Quiroga, Jaime Martínez Torres, Eliseo Guajardo Ramos, Esperanza Uribe Ahumada, Hernán Cenobio Flores Carlos, Humberto Javier Rodríguez Cepeda, Mónica Lucía Tort Rincón, Roberto Rentería Espinoza, Gustavo Adolfo Pérez Ortiz, Elva Socorro Flores Castillo, Adriana Vega Balderas, Graciela Carrillo Montemayor, Sergio Salas Flores, Severina Andrés Gómez, Roselía López Gutiérrez, Hugo F. Andrade Amador, Mario Reyna Acosta, José María Reyes Aceves, Felipe Estrada Ramírez, Rosa María Canseco de Martínez, Blanca María Maíz de Lara, María Guadalupe Hernández Nápoles, Jesús María Villarreal González, Elías Hernández Sandoval, Marta Alberta Luna García, Dora Elia Valdez lozano, Juana Inés Ayala de López, Nancy María Santos Guerra, Elia Martínez Lozano.”

“SITUACIÓN ACTUAL”

“Los Servicios de Educación Especial que ofrece el Estado de Nuevo León se agrupan en torno a las áreas de: Deficiencia Mental, Trastornos Visuales, Trastornos de Audición y Lenguaje e Impedimentos Neuromotores, Problemas de Aprendizaje, Lenguaje y Conducta.

El área de Deficiencia Mental tiene como objetivo la integración del deficiente a la vida social así como su incorporación laboral en la actividad productiva de su comunidad.

- El área de Trastornos Visuales abarca a aquellos sujetos que poseen una disminución visual tal, que les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela común. El objetivo de estos programas es formar un sujeto autosuficiente, crítico y libre.

- Trastornos de Audición y Lenguaje comprende dos áreas; la de audición, cuya meta es propiciar la integración y participación en el medio social de niños y jóvenes con pérdida auditiva, y la de Lenguaje la cual atiende casos en que esté alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje.

- El área de Impedimentos Neuromotores incluye niños con alteraciones del sistema nervioso central. Se proporciona una educación específica que permita desarrollar los procesos de aprendizaje y rehabilitar al niño para su integración escolar, social y más tarde productiva.

- El área de Aprendizaje, comprendida por los servicios de Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos, tiene como objetivo brindar atención psicopedagógica a alumnos del sistema de

educación básica que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y/o desarrollo del lenguaje.

- Por último el área de problemas de conducta, brinda atención a menores de edad que presentan problemas de conducta e inadaptación social.

Fundamentos Técnico-Pedagógicos

En primer lugar, vamos a entender por sujeto de Educación Especial a un alumno que por sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultades de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular; sintéticamente, niños, jóvenes o personas con requerimientos de Educación Especial.

Dentro del proceso de formación que se brinda, el personal docente basa su trabajo en las posibilidades del alumno más que en sus limitaciones. Además se promueve la coordinación entre la individualización y la socialización en la educación.

Un criterio fundamental del servicio de Educación Especial es el de promover la normalización e integración de las personas con requerimientos de Educación Especial.

Proyecciones a corto plazo:

- Desarrollar un sistema estadístico que haga posible el conocimiento de la demanda real de los servicios existentes, las oportunidades de integración que estos ofrecen; así como el establecimiento de proyecciones más objetivas y lineamientos para el desarrollo del sistema de Educación Especial en Nuevo León para el período 85-89.

- Diseñar estrategias de capacitación al personal que permitan la acción transdisciplinaria.

- Sensibilizar a las diferentes instancias de la comunidad en la comprensión del derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con requerimientos de Educación Especial a través de la realización de programas de difusión de manera sistemática y funcional, empleando los medios masivos de comunicación.
- Asegurar el grado más óptimo de integración de los alumnos a la sociedad actual.
- Integrar el modelo Nuevo León para CECADDEE (Centro de Capacitación de Educación Especial) tomando como base la alternativa de capacitación laboral que se ofrece actualmente.
- Incrementar las oportunidades de desarrollo integral de los alumnos de Educación Especial por medio de una mejor vinculación de los programas de las actividades artísticas, deportivas y recreativas a los programas generales de los servicios.

Proyecciones a mediano plazo

- Integrar al alumno a la mayor brevedad posible, al medio escolar, laboral y social que le corresponda revisando y adecuando los procedimientos establecidos y desarrollando un real programa de seguimiento de egresados.
- Lograr una legislación que prevea la situación de los alumnos egresados en cuanto al campo laboral mediante el impulso a iniciativas de ley que urge instrumentar.
- Elevar la calidad de los servicios que se ofrecen a la comunidad a partir del desarrollo de programas de investigación derivados de las necesidades detectadas.
- Ampliar las perspectivas de mejoramiento profesional del personal en servicio.
- Desarrollar un programa de orientación a padres.
- Lograr una participación activa de los padres de familia desarrollando un programa de orientación que les ayude a ubicarse en su realidad y responsabilidades.

- Establecer los mecanismos inherentes a la certificación y acreditación para los alumnos con necesidades de Educación Especial.
- Cubrir las necesidades del equipo e instrumentos esenciales de los alumnos con escasos recursos para el desarrollo óptimo de los programas de los diferentes servicios mediante la adopción de estrategias como: la creación de patronatos, bancos, etc.

Proyectos a largo plazo:

- Lograr el respeto a las garantías individuales de las personas con necesidades de Educación Especial mediante la creación de un mecanismo que vele por sus intereses haciendo efectivas las normas establecidas y pugnando por una legislación más justa.
 - Abatir la incidencia de las personas con necesidades de Educación Especial a través de la creación de programas de prevención y detección temprana en coordinación con el Sector Salud.
 - Redefinir el quehacer educativo del nivel de Educación Especial por medio del análisis de las experiencias cotidianas realizadas, así como de la evaluación sobre el nivel de integración alcanzado por los alumnos egresados en el período comprendido entre 1985 y 1989".
- El trabajo desarrollado en ese momento histórico por el Departamento de Educación Especial de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en Nuevo León y el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas *Plan Nuevo León*, se evidencia en el discurso de maestros, asesores técnicos e investigadores en ocasión de presentar los fundamentos de su quehacer educativo en la ciudad de Monterrey, el 17 de Marzo de 1986 dentro del Foro Nacional sobre la Educación Básica en México convocado por la Secretaría de Educación Pública. Se elaboraron 21 ponencias, incluidas en los rubros alusivos dentro de los capítulos de este libro.

“Expansión de los servicios de educación especial en el estado de Nuevo León”

SENEN RAMÍREZ VILLALBA. Asesor Técnico en el área de Deficiencia Mental del Departamento de Educación Especial.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Desde hace años que en el estado de Nuevo León se proporciona Educación Especial a un gran número de sujetos que por diversas causas han requerido del apoyo de técnicas, métodos y programas que acorde a sus necesidades les han permitido tener conciencia de lo que es una participación más activa en el medio familiar y social.

Grandes han sido los esfuerzos de maestros y autoridades en el campo de la Educación Especial, tratando de encontrar fórmulas que les permitieran llegar a los núcleos de población, empleando una metodología acorde al momento histórico de cada generación y particularmente a las necesidades que la sociedad y la familia plantearon a los educadores que iniciaron la instrumentación de Educación Especial.

Sin embargo, es en el año de 1969 cuando se funda la Escuela Normal de Especialización y con ello, se inicia el cambio estructural que más tarde habría de revolucionar la vida educativa con la titulación de la primera generación de maestros especializados, y el otorgamiento de las primeras plazas en las áreas de: Deficiencia Mental, Audición y Lenguaje, Menores Infractores y Ciegos y Débiles Visuales.

Así, en 1974, se inicia “Plan Nuevo León” y con ello el funcionamiento de los grupos integrados.

También en 1974 se fundan los Centros de Experimentación Pedagógica de Ciudad Guadalupe, el CEPE anexo a la Normal de Especialización, la Escuela Sertoma de la Audición y el Lenguaje, Escuela José María Cárdenas para Ciegos y Débiles Visuales, Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón y la Escuela Lic. Benito Juárez del Penal del Estado para Infractores.

Estudios realizados por la entonces Coordinación de Educación Especial del Sistema Federal, creada ese mismo año, fueron el argumento que motivó a la Dirección General de Educación Especial para incrementar el número de escuelas y servicios.

La nueva política implantada por la Dirección General y el Departamento de Educación Especial en Nuevo León ha puesto en marcha acciones dirigidas a los sujetos con requerimientos de Educación Especial, acorde a la mística y tipo de mexicano que el país demanda.

Así, se fundan los Centros Psicopedagógicos, Escuelas de Servicios Múltiples, Escuelas de Educación Especial, Intervención Temprana, Capacitación para el Trabajo, Diagnóstico y Canalización, Unidades de Apoyo Pedagógico, Proyecto de Grupos Integrados “B”, el Centro de Diagnóstico y el de Investigaciones Psicopedagógicas.

La expansión de servicios se refleja en un aumento de la población atendida, pasando de 2,779 alumnos en el año de 1979 a 8,357 alumnos en el presente ciclo escolar, representando un aumento del 200%. Para el año de 1987, se pretende alcanzar la meta de 10,125 niños, mismos que se atenderán en los distintos servicios. Esta cifra representaría un aumento de alrededor del 25% en el lapso de tan solo un ciclo escolar. Esto depende en gran medida del apoyo que con toda seguridad se recibirá de la Dirección General de Educación Especial, ya que ello implica no solo el deseo de querer hacer las cosas, sino las posibilidades de contar con los recursos materiales y humanos.

Este Foro de Consulta, nos permite plantear y a la vez, hacer una serie de reflexiones en torno al compromiso que tenemos para con el Estado y el País, no solo de elevar la calidad de la enseñanza, sino también el de encontrar los mecanismos que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos materiales y humanos con el firme propósito de lograr una verdadera identidad entre Estado, Federación y Comunidad.

Si bien es cierto que en estos momentos se cuenta con 62 servicios distribuidos en el estado de Nuevo León, se realizan esfuerzos para dar respuesta a las demandas detectadas y extender la cobertura del Sistema Federal de Educación Especial.

Por lo anterior expuesto, me permito presentar las siguientes propuestas:

- Ampliar los servicios de Educación Especial a sectores densamente poblados mediante la construcción de locales ex profeso y como resultado de un diagnóstico de las necesidades educativas a los mismos.
- Establecer servicios de Educación Especial para las áreas rurales en el estado de Nuevo León.
- Establecer mecanismos de coordinación con organismos del sector salud a efecto de brindar atención especializada al mayor número de niños considerados de alto riesgo.
- Los Centros de Capacitación de Educación Especial, son la parte final del proceso educativo previsto, por tal motivo deben ser instituciones que cuenten con locales diseñados y construidos

con base a los requerimientos no sólo de las condiciones laborales, sino también propios de la región; ello implica el equipamiento y espacios amplios con ventilación e iluminación adecuados, pues ello permitirá mejores condiciones de trabajo y estudio en la capacitación laboral a los jóvenes que finalmente se integrarán con más posibilidades a la comunidad productiva.”

- Los años de 1986 y 1987 fueron importantes para la extensión de los servicios de Educación Especial al implementarse 6 Centros Psicopedagógicos, un Centro de Capacitación para el Trabajo, 2 Centros de Orientación, Evaluación y Canalización, 5 Unidades de Apoyo Escolar, 3 escuelas y 2 Unidades de Grupos Integrados, así como la reestructuración del Proyecto Especial de Grupos Integrados “B”.

“La práctica del psicólogo escolar”

ADOLFO CÉSAR VIERA PETIT-JEAN. Investigador del área de psicología del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas “Plan Nuevo León”.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“ASPECTO HISTÓRICO.- Desde que se instituye la escuela como organismo fundamental para el desarrollo social, político y cultural de los países, los métodos y los programas implícitos para lograr estos objetivos, se han sometido a través de los años a teorías, técnicas o ideologías, ampliamente relacionadas con la psicología, las cuales han tratado de aportar los elementos necesarios para cubrir las demandas sociales de la época. Los frutos de estas aportaciones son puestos en la balanza histórica de la educación en todos los continentes, y ha sido la humanidad mediante la vestidura de la sociedad la que ha juzgado los resultados.

Sin embargo, la Historia Universal nos pone en conocimiento de hechos que marcaron un paso decisivo hacia la necesidad de la transformación de la escuela tradicional, los primeros intentos nacen a raíz de la primera y segunda guerras mundiales, el movimiento adquiere mayor fuerza con el Artículo 26 de la declaración universal de los derechos del hombre (ONU) en donde se pone de manifiesto que la educación tiene como objetivo central dirigir sus esfuerzos “al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por sus libertades fundamentales”.

La psicología entra de lleno a este reto y se comienzan a desarrollar corrientes pedagógicas con marcos conceptuales tendientes a encuadrar estos preceptos.

En las investigaciones iniciadas en 1975 con niños mexicanos sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, se marca un rumbo de acceso de la psicología en el campo educativo, pues se enfocan estos trabajos a replantear el origen de los problemas del fracaso y la deserción escolar. Pero ahora con una óptica conceptual fundamentada en una psicología constructivista, en donde se hace necesaria la orientación de la actividad de los psicólogos hacia el campo de la investigación-acción, en el proceso normal de adquisición del conocimiento, antes que continuar en la misma línea patologizante, la cual ha tenido gran acogida en la escuela tradicional.

Dicho de otra manera el psicólogo se inicia en una nueva disciplina donde le toca, como decía Jean Piaget: “El papel de dar hechos que pueda utilizar el pedagogo....”, y estos hechos

solo pueden construirse recogiendo los datos mediante la observación clínica en el aula misma, como son:

- El estudio del niño con el marco conceptual psicogenético.
- El estudio del maestro en su relación con los niños en lo referente al manejo de la enseñanza-aprendizaje.
- El estudio de las materias de enseñanza u objetos de conocimiento que se imparten.
- Y todo lo relacionado al contexto del aula, así como los elementos que aporta el propio psicólogo con su formación psicogenética.

Con la permanencia del psicólogo en el aula se tiene la introducción de nociones cognitivas con criterio psicogenético y los maestros especialistas en problemas de aprendizaje se convierten más bien en especialistas en el aprendizaje, más que en sus problemas.

Por lo tanto, consideramos que dada la naturaleza de este trabajo, aún cuando está integrado al servicio de Educación Especial, marcará necesariamente a mediano o largo plazo una influencia directa al resto de la educación, pues la armonía intelectual, científica y humanitaria del maestro-psicólogo, serán el ejemplo y la vía para buscar la transformación de la concepción del aprendizaje.

Cabe resaltar que dentro de esta armonía o alianza, están bien delimitados los campos de acción de cada uno y con esto redondearemos la idea del ilustre maestro Piaget sobre que el papel de psicólogo “no está en ponerse en lugar del pedagogo para darle consejos”.

“El papel del psicólogo es dar hechos que pueda utilizar el pedagogo y no ponerse en su lugar para darle consejos”. Jean Piaget.

Por lo anterior es oportuno proponer lo siguiente:

- 1.- Que la actividad del psicólogo responda a las prioridades de la escuela.
- 2.- Ampliar el modelo de la práctica del psicólogo en el aula.
- 3.- Propiciar acciones que eleven la calidad de los profesionistas afines.
- 4.- Continuar con las investigaciones para el conocimiento de las necesidades reales de la escuela.”

“La investigación educativa y su vinculación con la formación de docentes”.

DIANA LETICIA GONZÁLEZ QUIROGA. Directora del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas “Plan Nuevo León”.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de marzo de 1986.

“La investigación educativa es una tarea indispensable para los cambios cualitativos de la educación.

Múltiples razones afectan su desarrollo, entre ellas importa destacar la falta de conciencia sobre la importancia de explicar los problemas educativos antes de poder actuar sobre ellos. La tendencia a organizar y conducir la actividad educativa en base a intuiciones y a encasillar al maestro como un técnico.

La Educación Especial en México, ha realizado un amplio esfuerzo con esta área. Responsable prioritariamente de dar atención a niños con dificultades en su escolarización, emprendió una serie de estudios sobre los procesos básicos de aprendizaje y enseñanza en las áreas de lengua escrita y matemáticas, cuyos resultados, trascienden evidentemente el ámbito de la Educación Especial.

Pero es aquí donde es necesario destacar que el Sistema Educativo no absorbe en la medida de lo deseable los resultados de la Investigación Educativa.

Entre las causas de esta situación se destacan la falta de difusión de los mismos, el proceso de burocratización que aísla las distintas instancias del sistema y la tendencia a improvisar y generalizar soluciones rápidas.

La investigación-acción es una estrategia que permite establecer un puente entre las investigaciones elaboradas en el campo de las Ciencias de la Educación, de las Ciencias Sociales en general y la práctica educativa.

La Investigación Acción (I. A.), es una actividad compartida por todos los que participan en un proyecto, que implica la reflexión conceptual y la evaluación sistematizada sobre la propia práctica educativa, sus resultados, sus limitaciones y posibilidades de cambio.

Permite de esta forma incidir en el proceso formativo de los docentes, promover la construcción de nuevos conocimientos y desarrollar acciones educativas transformadoras.

La I. A. es un proceso que demanda secuencia y continuidad, tiempo y esfuerzo, que implica compromiso y responsabilidad.

No se debe identificar la I. A. como una alternativa más simple y más económica, ni como una alternativa desvinculada de otros procesos de investigación.

La I. A., implica cambios profundos en los sujetos involucrados en ella, no solo a nivel cognoscitivo, sino también a nivel emocional e ideológico. Los cambios en educación dependen básicamente de la conciencia que los implicados tengan de la función social de su profesión y su compromiso ante ésta.

Ni los investigadores, ni los administradores van a cambiar la educación a menos que se involucre a los maestros en estos cambios.

La participación de los maestros en el proceso de I. A.,¹⁴ constituye una alternativa, que permite sustituir las formas predominantes de capacitación docente a través de cursos breves y descontextualizados de la realidad educativa. Es fácil constatar, que los cambios producidos a través de estos cursos, son mínimos en función del tiempo y recursos invertidos. Se producen una serie de incongruencias y disociaciones entre palabras, pensamientos, actividades y capacidades.

El logro de un cambio cualitativo de la práctica escolar exige redefinir el rol del maestro.

No es posible sostener al maestro como un mero ejecutor de técnicas que se le indican o sugieren, sino que debe ser concebido como un profesionista idóneo para el análisis y replanteo de sus propias actividades.

La formación del maestro debe estar encauzada a desarrollar su creatividad, su autonomía, su capacidad de problematización y su deseo de preparación continua.

El trabajo compartido con investigadores no sólo posibilitará el desarrollo de estas actitudes y habilidades, sino que también permitirá abrir el camino para la construcción de una escuela nueva, una escuela más eficiente y más acorde con las necesidades del pueblo mexicano.

14 Investigación-Acción.

CONCLUYENDO:

El desarrollo de estrategias de investigación-acción, permitirá no solo involucrar los resultados de las investigaciones educativas y al docente en el replanteo de la práctica escolar, sino que al mismo tiempo estimulará el avance de los conocimientos pedagógicos.”

ELISEO GUAJARDO RAMOS. Investigador del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas, “Plan Nuevo León”.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Con plena conciencia de la oportunidad a que da ocasión este Foro Magisterial; acudimos con la idea de compartir, quizás uno de los hallazgos más sencillos que en Educación Especial se han logrado, pero que tuvieron profundas consecuencias en la formación permanente de los docentes.

Me refiero, a cómo el maestro de grupos integrados, logró incorporar la Teoría Psicolingüística más moderna que existe actualmente sobre la lengua escrita a su trabajo cotidiano del aula.

En otras palabras, nuestra intención es comentarles brevemente aquí, cómo fue que el maestro encontró la posibilidad de transformar su concepción tradicional anterior de lectoescritura por otra actual y moderna.

Permítanme mostrarles las circunstancias que precedieron a la conceptualización psicopedagógica a que hemos hecho alusión. En diciembre de 1979, prácticamente en 1980, se publicó por la SEP y por la OEA una investigación¹⁵ realizada por el Plan Nuevo León y por la Universidad de Ginebra, que daba cuenta del proceso evolutivo por el que pasa el niño en su acceso a la lengua escrita.

Complace decir, que la nueva teoría gozaba de todo el prestigio de lo que se puede ver favorecer la teoría de Jean Piaget. Encabezaban este trabajo dos de sus discípulas, Emilia Ferreiro por la Universidad de Ginebra y Margarita Gómez-Palacio por el Plan Nuevo León. Por otra parte, sabemos que a la Teoría de Piaget le ocurre esa enigmática virtud, que a medida que crece el número de los que no la entienden, aumenta exponencialmente su prestigio.

No obstante, sabíamos que apoyados sólo en el prestigio de una investigación piagetana, no sería suficiente para convencer a nuestros maestros de un cambio radical de la concepción psicopedagógica.

Paralelamente, basados en una concepción psicopedagógica tradicional, en Monterrey se probaba en el ciclo escolar 79-80 un cuadernillo de Lecto- Escritura y en 1980-81 su uso se extendió a toda la república. Mil quinientos maestros fueron capacitados en lo que se llamó Cuadernillo de Lecto-Escritura Monterrey; se trataba de un material muy práctico y que tuvo mucho éxito y aceptación entre los maestros de grupos integrados, quienes todavía lo recuerdan con agrado.

No fue sino hasta el ciclo escolar 1981-82 que pudimos contar con una Propuesta de Aprendizaje, totalmente diferente al cuadernillo de Lecto-escritura. Ahora sí basada en la investiga-

15 En ese mismo año, o un poco antes Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publicaron en Siglo XXI: “Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño”. No se puede hablar de un antecedente, ya que aparecen casi simultáneamente las dos publicaciones.

ción psicogenética del Plan Nuevo León. Bien saben todos los maestros las complicaciones que son suscitadas cuando un material didáctico que ha tenido aceptación es retirado de la circulación. La suerte que le espera al nuevo material no es muy halagadora que digamos. Suspender la edición del Cuadernillo de Lecto-Escritura Monterrey a cambio de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, significó todo un reto. Sobre todo porque el material que se pondría en manos de los maestros tenía una base psicopedagógica completamente innovadora, sin antecedente alguno en la práctica docente; hay que agregar que en ese ciclo se producía en los grupos integrados una expansión del 100%, esto es, se incrementaba de 1500 a 3000 docentes en un solo paso. A los capacitadores había, a su vez, que capacitarlos. Por si fuera poco, se modificaba radicalmente la prueba psicológica de selección que aplica el maestro: la prueba conocida como Prueba Monterrey. Es aquí a donde queríamos llegar.

A primera vista, la prudencia más elemental aconsejaba introducir un cambio por vez o la Prueba o el Cuadernillo. No obstante efectuamos los dos simultáneamente y hoy sabemos que la decisión audaz que tuvimos en esos años tenía su propio fundamento como lo pudimos constatar. La clave estaba contenida al interior de la Prueba Monterrey.

Muchos de ustedes han de saber que la Prueba Monterrey es una especie de test psicológico de corte psicogenético evolutivo, que se emplea para seleccionar la población que es atendida por los grupos integrados. Pero no es la condición diagnóstica de la Prueba Monterrey en lo que queremos insistir aquí, sino cómo las situaciones (o ítems) constituyen a la vez verdaderas situaciones experimentales.

Las situaciones experimentales de la Prueba Monterrey que estamos aludiendo, fueron tomadas de las situaciones más significativas que hicieron posible el estudio de la evolución cognitiva del niño acerca de la lengua escrita. O sea, de la investigación que previamente había realizado el Plan Nuevo León y la Universidad de Ginebra y que hacíamos referencia hace un momento.

Esto, como podrán imaginar, hizo que todos y cada uno de los tres mil maestros apreciaran experimentalmente (o empíricamente si se quiere) los mismos hechos que llevaron a los 4 ó 5 investigadores originales a construir la Teoría de la Escritura del Niño, la cual era base en la radical innovación pedagógica que se proponía al docente.

Si tomamos en cuenta que cada maestro aplicó lo que aquí estamos llamando prueba experimental a 25 ó 30 niños, ocurrió simultáneamente que los niños fueron probados para su selección con la Nueva Teoría; pero también la Nueva Teoría fue probada por ellos en 25 ó 30 ocasiones. Tuvieron con esto, oportunidad de redescubrir los niveles evolutivos de la escritura en el niño. ¿Podemos tener idea del consenso que genera una muestra de 75 ó 90 mil sujetos distribuidos en todas las entidades federativas? Por lo menos ¿no creen ustedes, que es consenso suficiente como para convencer, honestamente, de un cambio radical a los entonces 3 mil maestros del país? No diremos, porque sería demagógico, que cada maestro por este solo hecho se convirtió en un investigador; pero si nos atrevemos a decir; que con el consenso que ha protagonizado de entonces a la fecha lo hace co-autor de un gran descubrimiento científico. Porque un gran descubrimiento científico no existe por autoridad moral o técnica de su creador, sino por el reconocimiento y aprobación de toda una comunidad que la pone a prueba.

Esto ha ocurrido en nuestro país al constituirse la Teoría Psicogenética de la Lengua Escrita en la psicopedagogía de la lecto-escritura del docente de grupos integrados.

Con lo anterior, ya para terminar, no estamos indicando que la condición “sine qua non” para transformar la conceptualización psicopedagógica del maestro de los grupos integrados, lo fue en sí la Prueba Monterrey. Sino más bien, al tipo de consenso que fue posible lograr gracias

a que se constituyó a su vez una prueba experimental masiva para conceptualizar una Teoría Genética. Ya que la prueba experimental es del conocimiento público por excelencia, porque potencialmente está en la mano de todos lograr reconstruirlo. Por ello mismo, posee el poder de producir una absoluta convicción.

Hay que reconocer públicamente aquí, que este sencillo hallazgo de Educación Especial, de cómo lograr una masiva conceptualización psicogenética,¹⁶ no sirve tanto para que el maestro entienda lo que debe hacer, sino más bien lo que puede hacer. Pero eso no es solo lo que podríamos concluir, ni siquiera es lo más importante.

Lo fundamental es: que si alguien se propone una innovación radical a nivel de conceptualización masiva, sea en grupos integrados, o sea en cualquier otro sector del magisterio, requiere para ello, conseguir un amplio consenso significativo. Los cambios masivos, incluso los que se apoyan en Nuevas Teorías científicas, o se dan por consenso o no se dan.

En segundo lugar, una de las formas más efectivas de lograr ese consenso es, como aquí explicamos, buscando que el magisterio tenga a su alcance la posibilidad de poner a prueba la nueva concepción. Quien no respete estas normas pone en riesgo -de manera irresponsable- el sistema público de Educación.”

“El amor como valor, la perseverancia como norma y la fuerza de la fe; logran metas”

Testimonio:

“En septiembre de 1986 se inicia una escuela de Educación Especial de Servicios Múltiples en Cd. Anáhuac, Nuevo León, con una plantilla de personal formada por 10 integrantes: un Director, el Profr. Matías García Salazar; una Maestra Especialista en Audición y Lenguaje, la Profra. Alma Ipiña Bonilla; una licenciada en Psicología, la Lic. Ma. de Lourdes Villarreal Fernández; una licenciada en Trabajo Social, la Lic. Ma. de Lourdes Delgado Romero; tres Docentes, el Profr. Hilario Ortega Lozano, el Profr. Pedro Gómez Contreras, el Profr. Jesús Cantú Martínez; una Secretaria, la Srta. Ma. Guadalupe Garza Espino; un Intendente, el señor Mario Hernández y un Velador, el señor José Puente

Se funda por iniciativa de la Profra. Andrea Martínez Mendoza, quien lo solicitara al Gobernador Constitucional del Estado, don Alfonso Martínez Domínguez, para atender la población escolar de este municipio y del municipio hermano, Lampazos de Naranjo y las comunidades cercanas; como no se contaba con un edificio propio, al momento de su creación se ofrecieron los servicios inicialmente en la Escuela Primaria Federal Cuauhtémoc, permaneciendo ahí durante dos ciclos escolares. Tiempo después este Centro se reubicó en el edificio del DIF municipal Anáhuac, fungiendo como Director el Profr. Pedro Gómez Contreras.

Poco tiempo después, los padres de familia, el director y personal de la escuela solicitan al municipio un terreno con el fin de edificar el inmueble para esta institución, solicitud que se girara al entonces alcalde municipal el C. Fortunato de la Garza Rubalcaba, quien se comprometiera en no más de dos meses a resolver esta petición. En reunión solemne de cabildo el alcalde

16 Actualmente hay 4 mil maestros, lo cual significa que cada año se aplican entre 100 y 120 pruebas distribuidas en todos los estados de la República.

presentó la solicitud, misma que no dudó en resolverse a favor; asignando un lote ubicado en Río Nadadores con Alfonso Martínez Domínguez, para la edificación del centro.

Ya contando con un lugar donde se pudiera construir este edificio escolar, se realizaron las gestiones correspondientes ante la Secretaría de Educación Pública donde fungía como Jefa del Departamento de Educación Especial la Mtra. Santa Amparo García Coronado, quien se dio a la tarea de realizar las gestiones correspondientes para la construcción de este tan deseado Centro Educativo.

El 11 de octubre de 1988 se concluyen los trabajos de construcción y se efectúa el acto inaugural contando con la presencia de la Mtra. Santa Amparo García Coronado, el Profr. Antonio Amaya Esparza, Supervisor de la Zona Escolar No 19, la maestra especialista Margarita Lozano Rubalcava, Asesora Técnica del Departamento de Educación Especial, autoridades municipales, representantes de la sección 21 del SNTE; con la asistencia del Profr. Amílcar Aguilar Mendoza como Secretario General, la asistencia de los padres de familia promotores de la creación del Centro Escolar. La Profra. Andrea Martínez Mendoza impulsora original del Proyecto y directores de escuelas primarias, entre otros.

Después de ofrecer los servicios durante varios ciclos escolares la primera generación de alumnos con NEE, fue egresada en 1992, concluyendo sus estudios de Primaria Especial los alumnos: María de Jesús Cantú Martínez, Juan Cabello Castellanos, Dulce Melinda Cruz Morales, Noé Ramírez Camacho, Ramiro Acosta Domínguez, Perla Marisol García Limón, Artemio Cuevas Cruz, Linda Verónica de la Rosa Pérez y Benjamín Hernández Navejas.

Es importante mencionar que este grupo de alumnos participó siempre de forma entusiasta en diversas actividades tales como: desfiles cívicos, actividades artísticas, danza, canto, escenificaciones, eventos deportivos, campamentos, etc.

Así mismo consideramos importante mencionar que este Centro Escolar está cumpliendo con el propósito para el que fue creado, brindando un servicio satisfactorio por más de 28 años consecutivos. Actualmente es denominado, CAM “Profr. Pablo Livas”.

Es justo mencionar que la Profra. Andrea Martínez Mendoza, iniciadora para la construcción y servicio de esta escuela, actualmente es profesora jubilada con más de 60 años al servicio de la educación; Medalla Rafael Ramírez; Medalla Ignacio Manuel Altamirano; Medalla al Mérito Cívico; Edición 2002, otorgada por el Gobierno del Estado; “Presea Estado de Nuevo León”; se encuentra en la Sala de Maestros Galardonados Sección XXI del SNTE. Egresada de la escuela Normal Miguel F. Martínez, (1952-1955) con estudios de licenciatura de la UPN, Unidad 284, de Nuevo Laredo, Tamaulipas. Con diplomado en Español, en Monterrey N. L. maestra de instrucción primaria en Monterrey, Nuevo León; e igualmente como maestra en varias escuelas rurales de Ciudad Anáhuac N. L.

Célebre impulsora de la educación en Anáhuac, N. L., madre de siete hijos, fue también maestra de los mismos; su hija más pequeña nace con síndrome de Down, y eso la mueve a conseguir una Educación Especial para integrar a su hija a la vida cotidiana.

Luchando contra muchos obstáculos, logra levantar un censo en el municipio de Anáhuac, N. L. y levanta un listado de 100 personas con NEE; esto la estimula a concretar su sueño de lograr una atención especial para su hija y todos aquellos niños. Se aboca a gestionar el servicio y consigue que el gobernador del estado de Nuevo León la escuche; se entrevista con autoridades de la Secretaría de Educación y logra que su sueño cristalice. De la escuela de Servicios Múltiples Pablo Livas, han egresado poco más de 200 niños y sirve de apoyo pedagógico a muchos más en la comunidad y áreas suburbanas del municipio.

El amor como valor, la perseverancia como norma y la fuerza de la fe; logran metas (Lema de la Maestra)”

PEDRO GÓMEZ CONTRERAS

El Profr. Pedro Gómez Contreras nace el 23 de diciembre de 1961, en Ciudad Anáhuac, Nuevo León, donde realizó estudios primarios y secundarios en la escuela Lic. Benito Juárez y Esc. Sec. Tecnológica Agropecuaria No. 303 respectivamente; con estudios de Normal Básica, en el Centro de Estudios Universitarios de Monterrey, N. L. y licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional de Nuevo Laredo Tamps. Su experiencia profesional la inició en la Escuela Primaria Gral. Ignacio Zaragoza (1981-1986) del municipio de Tacotalpa del estado de Tabasco; actualmente es director en el C.A.M. “Profr. Pablo Livas”, de Anáhuac, N. L.

- El Centro Rotario de Recursos para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales “Dr. Carlos Canseco González” surge en el sistema estatal en 1987 , al ser seleccionado entre 17 proyectos de diferentes países para apoyar los Servicios Educativos Especiales en Nuevo León y se incluye en el Programa 3H-8817 relativo a salud, nutrición y desarrollo humano de la Fundación Rotaria. Para concretar su creación y operación se establece un convenio entre el Gobierno del Estado de Nuevo León a través de la Secretaría de Educación y la Fundación Rotaria Internacional. Actualmente funciona como un Centro Regional de Recursos de Información y Orientación para la Integración Educativa (CREO), con docentes especialistas en las diferentes áreas de discapacidad, médicos, psicólogos(as) y trabajadores(as) sociales.
- En 1987 se desarrolla por la SEP a nivel nacional el programa denominado “Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE)”, estructurándose para ello 8 unidades dependientes del sistema federal, que trabajarían en coordinación con el nivel de primaria regular; de igual forma se inicia el funcionamiento de 2 unidades CAS (Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes).
- La consolidación del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas “Plan Nuevo León” se da en el año de 1988.
- En el año de 1989 se conforman las primeras 14 Supervisiones Escolares de Educación Especial así como la apertura de un Centro de Orientación, Evaluación y Canalización y tres escuelas de Educación Especial.

“Anteproyecto de creación de un centro de capacitación para el trabajo para personas con limitaciones físicas”

SANTA AMPARO GARCIA CORONADO CON LA COLABORACIÓN DE ELVIA OLIVIA RODRÍGUEZ TORRES Y MARGARITA GARZA TREVIÑO, Asesoras Técnicas del Área de CECADDEE.

El 8 de febrero de 1989 se elabora este Anteproyecto para la creación de un Centro de Capacitación a solicitud del Gobierno Municipal, a través del DIF, el Sindicato del Seguro Social y el Departamento de Educación Especial, de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León.

“Existe en Monterrey un núcleo de población marginada de las oportunidades educativas y de la participación social y política, así como de condiciones que puedan facilitar una vida plena, debido a su minusvalía física y a sus condiciones socio-económicas.

El derecho a la igualdad de oportunidades para la educación como medio para democratizar la educación, obliga a reconocer que para brindarles oportunidades verdaderamente iguales a las personas que padecen cualquier limitación física, mental o emocional, hay que consagrarles mayores recursos en tiempo, personal, presupuestos y planificación, apoyándose en los artículos 1 y 38 de la Ley Federal de la Educación: “Los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales”. “Los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional, sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas”.

Educación Especial en Nuevo León, actualmente está atendiendo a niños y jóvenes en las áreas de Aprendizaje, Audición y Lenguaje, Invidentes y Deficiencia Mental, estando conscientes que para brindar una educación terminal a la población con limitaciones físicas, se requieren los esfuerzos concertados con otros organismos preocupados por hacer cumplir los principios de justicia social reflejados en el logro del acceso al conocimiento, a las fuentes de empleo, etc.

Objetivo General

Capacitar laboralmente a jóvenes que por su limitación física no pueden incorporarse a instituciones regulares.

Objetivos Específicos

- Capacitar laboralmente
- Brindar atención básica
- Creación de bolsa de trabajo.

Descripción del Proyecto

La creación de un Centro de Capacitación para el trabajo para personas con limitaciones físicas, el cual se realizará con el esfuerzo coordinado del Gobierno Municipal, a través del DIF, el Sindicato del Seguro Social y el Departamento de Educación Especial, de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León.

El número de talleres dependerá de la población captada, ya que el mínimo de alumnos por taller es de 15 y para la formación del Centro de Capacitación es necesario contar con un mínimo de 4 talleres y un máximo de 12.

La capacitación se hará a nivel técnico, basándose en los intereses del alumnado, para lo cual será necesario hacer un análisis de las condiciones laborales de la comunidad para ofrecer planes y programas que respondan a una demanda laboral, conjuntamente con esto, se formará una bolsa de trabajo para apoyar eficazmente a los egresados.”

“Programa para la modernización educativa”

SANTA AMPARO GARCÍA CORONADO
Monterrey N. L. Diciembre 13 de 1989

“El presente trabajo incluye las opiniones y reflexiones del personal que labora en los Servicios de Educación Especial dependiente de los Servicios Coordinados de Educación Pública y de la Secretaría de Educación y Cultura en cuanto a las acciones que permitirán concretar las políticas para la Modernización Educativa del estado de Nuevo León.

Lo anterior para actuar en conformidad con lo señalado en el apartado de las estrategias para la Modernización de la Educación Básica, el cual señala:

“Es preciso mejorar la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial, lograr su integración al sistema de educación regular y ampliar el conocimiento de las necesidades y potencialidades de estas personas a fin de evitar que se acentúe la marginación que suelen padecer”¹⁷

Propuesta preliminar para la modernización educativa del sistema federal de educación especial

Características de los perfiles de los alumnos

El sujeto de Educación Especial es una persona en pleno desarrollo, que si en algunos casos presenta características individuales que aparecen como contrastantes o deficitarias con respecto a las de otros sujetos, ello se debe a las circunstancias socio-económicas, culturales, psicopedagógicas e incluso didácticas a las que ha sido enfrentado y que han dificultado su desarrollo y su desempeño escolar.

CONSIDERACIONES

Consideramos que si al sujeto desde temprana edad se le clasifica desde una perspectiva patológica como “discapacitado” o “atípico” se le perjudica en sus oportunidades de manejarse con eficacia en un ambiente escolar cotidiano o incluso en la sociedad.

La experiencia nos ha mostrado que una gran mayoría de los niños que acuden a nuestros servicios no presentan ningún problema intrínseco, es decir, atribuible al niño.

Lo que parece existir es una inadecuación entre niño y escuela o más precisamente entre los contextos culturales de donde provienen los niños y el contexto cultural de la escuela. La escuela presenta unos contenidos y un lenguaje propios de las diferentes ciencias; contenidos y lenguaje de los cuales algunos niños al ingresar a ella poseen ya algunas nociones; ya sea provenientes de su familia, de los medios de comunicación, de hábitos, actitudes y formas de expresión lingüística propias del medio en el que el niño se desarrolla; sin embargo otros niños no poseen al ingresar a la escuela, esta serie de experiencias que resultan decisivas al asignar las probabilidades de permanencia y éxito en la escuela, ya que en su medio social no son comunes.

Incluso, aquellos niños a los que típicamente se considera como población exclusiva del Sistema de Educación Especial, esto es, los que ciertos diagnósticos catalogan como deficientes mentales, visuales, auditivos o motrices, han demostrado que, a través de experiencias educativas integradas a las escuelas comunes, logran niveles de desarrollo intelectual y social muy superiores a los obtenidos en instituciones especiales externas a la escuela regular.

17 Poder Ejecutivo Federal. “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” Talleres de Progreso, México 1989, P. 45

Por este motivo, aunado a lo que favorece un ambiente más natural, se hace necesaria la integración de los sujetos a condiciones sociales y ambientales en las que viven todos los niños.

Visto en alumnos de Educación Especial desde esta perspectiva implica que se le integre a la educación regular en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Sin embargo, no debe pensarse que esta sea una propuesta exclusivamente local y desvinculada de un marco de reflexión consistente. Por el contrario, dicha propuesta se desprende naturalmente de unas políticas sólidas y unos principios de integración congruentes que la Dirección General de Educación Especial ha venido sosteniendo desde hace más de 12 años, políticas y principios que derivan, a su vez, de toda una tendencia internacional orientada hacia la disminución de las escuelas especiales y a la incorporación de su población a las escuelas regulares; considerando esto no sólo como un acto de estricta justicia social, sino como una alternativa que asegura una mayor eficacia educativa.

Así por ejemplo, investigaciones y experiencias desarrolladas en los Estados Unidos y confirmadas en los países escandinavos, desde hace más de 25 años, demuestran que “Los progresos escolares efectuados por los alumnos retrasados que formaban parte de las clases normales eran superiores a lo que manifestaban estos mismos alumnos cuando se les transfería a las clases especiales”.¹⁸

En el mismo sentido, experiencias desarrolladas en nuestro propio país y más concretamente, por el Sistema Federal de Educación Especial en Nuevo León, nos han permitido arribar a conclusiones similares con respecto a la funcionalidad de algunos de nuestros servicios.

En efecto, como es sabido, el Sistema Federal de Educación Especial, ha sido pionero en la creación de modelos de atención a sujetos candidatos a repetir, o francamente repetidores de las escuelas regulares. Así, de Nuevo León han surgido los modelos originales de los Grupos Integrados, Grupos de Apoyo Escolar, de Centros Psicopedagógicos, que luego se han generalizado al resto del país. Estas estrategias surgen como un intento de apoyar los esfuerzos por disminuir los índices de reprobación y deserción escolar de las primarias regulares.

Sin embargo, elaborando una autocrítica de nuestros propios servicios debemos decir que estos intentos han generado efectos paradójicos que se han alejado de su propósito original ya que con su existencia han legitimado la necesidad de una atención diferente en aulas especiales o paralelas para niños, muchos de los cuales, insistimos, no presentan característica especial alguna por lo que no deben ser separados del sistema regular.

Igual mención debemos hacer de la atención que se ha dado a los niños sordos y los niños denominados deficientes mentales. Con respecto al primero, simplemente decimos que la pretensión de dotarlo de un instrumento de comunicación se ve obstaculizada si su atención se realiza en ambientes artificiales y no en el contexto de la escuela regular, que es donde la comunicación adquiere un sentido para el niño.

Lo mismo puede decirse de los niños a los que se les ha denominado deficientes mentales. Hemos concluido que al ofrecerles una atención en Escuelas Especiales, aún y cuando les propongamos programas e instrumentos didácticos que fomenten diferentes aspectos de su desarrollo, si esto no ocurre en los espacios y ambientes que la sociedad tiene designados para que ocurra el desarrollo de cualquier niño, sino que se dan ambientes de exclusión, entonces las oportunidades de experimentación e interacción disminuyen para estos niños con lo que la oportunidad de alcanzar un real desarrollo intelectual y social se diluye.

18 UNESCO. “La Educación Especial”, Ed. Sígueme, Pág. 110.

En síntesis, podemos decir que de las estrategias del sistema de Educación Especial puede desprenderse una constante: que aunado a los handicaps con los que el niño ingresa a Educación Especial y al transitar por los servicios de esta, el sujeto ha incorporado algunas diferencias provocadas por estas estrategias educativas, contrario a lo que podría haberse esperado. Lo anterior dado que el desarrollo intelectual, social y escolar ocurre con más facilidad en ambientes más socialmente espontáneos y en la medida en que se ofrezcan en contextos que tienen significado para el sujeto y se dificulta en aquellos en donde se introducen artificialidades.

Por ello, resulta altamente satisfactorio para nosotros que el Programa para la Modernización Educativa propuesto por el Poder Ejecutivo Federal para el período 1989-1994 coincida explícitamente en la dirección que hemos estado señalando en esta reunión, es decir, en la integración de los sujetos al ámbito de la escuela regular a través de diferentes estrategias.

Por solo citar un ejemplo, el Programa propone como parte de su estrategia para la Modernización de la Educación Básica lo siguiente:

“La Educación Especial habrá de adecuar sus contenidos educativos, métodos pedagógicos y recursos didácticos conforme a las exigencias de los modelos de integración educativa que se proponen para acercar este servicio a la comunidad”. (Pág. 45).

Y más adelante declara:

“La consolidación de la Educación Especial será resultado de integrar los servicios a las aulas y escuelas regulares, además de incorporar la acción de las familias que en el medio rural se muestren dispuestas a colaborar en la integración social de individuos con problemas”. (Pág. 47)

De esta manera, resulta sumamente claro que las tendencias de modernización del Sistema Educativo Mexicano contemplan, como una de sus estrategias, la incorporación de un modelo de integración de aquellos niños anteriormente marginados del Sistema Educativo Regular.

Así, nosotros solamente tratamos de ser consecuentes con el gran proyecto de modernización de la Nación que nuestro Presidente, Lic. Carlos Salinas de Gortari, ha puesto en marcha. En la modesta función que nos toca, queremos contribuir proponiendo acciones que se dirijan hacia esa meta y hacia ninguna otra. Creemos que la única vía para alcanzar esto, es mediante un modelo de integración educativa; que este modelo es incompatible con las visiones del sujeto considerado como “anormal” “atípico” o “discapacitado” pues estas visiones lo marginan de oportunidades de participación social.

Creemos por ello que un proyecto que vuelva los ojos al pasado, a considerar a los niños como enfermos, que los margine, que los desintegre, estará haciendo cualquier cosa, menos modernización educativa en Educación Especial.”

POBLACIÓN ATENDIDA CICLO ESCOLAR 1989-1990

Unidades de Grupos Integrados	3286
Centros Psicopedagógicos	2418
Unidades de Apoyo Escolar	3620
Escuelas de Educación Especial y de Servicios Múltiples	2365
Centros de Orientación, Evaluación y Canalización	619
Centros de Capacitación	373
<hr/>	
Total de alumnos	12681

Temática de educación especial, 28 de septiembre de 1990

“Programa Estatal para la Modernización Educativa del Departamento de Educación Especial”

SANTA AMPARO GARCÍA CORONADO

“La Educación Especial constituye un servicio indispensable de apoyo a la Educación Básica, ya que impulsa el desarrollo de las potencialidades de individuos con problemas así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social. Abarca, así mismo, la atención a niños con capacidades sobresalientes cuyo máximo desarrollo interesa a la sociedad en su conjunto.” (Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, México, 1989).

Conocimiento general acerca del departamento de educación especial

El Departamento de Educación Especial tiene como objetivo, atender la demanda educativa de las personas con requerimientos de educación especial.

Divide a su población según el tipo de servicios que requiera, a saber: INDISPENSABLES Y COMPLEMENTARIOS.

- Los servicios indispensables son aquellos que se brindan a las personas que por sus características individuales, requieren de una atención continua.
- Los complementarios tienen el objetivo de fortalecer la educación básica atendiendo a niños y jóvenes con alguna dificultad en su desenvolvimiento escolar, así como aquellos con aptitudes sobresalientes cuyo máximo desarrollo interesa a la sociedad.

El departamento en educación especial da cabida a:

	COMPLEMENTARIA	INDISPENSABLE	TOTAL
CENTROS DE TRABAJO	63	30	93
ALUMNOS	10,182	2,612	12,794
DOCENTES	400	179	579
OTROS PROFESIONISTAS	108	82	190

En el momento actual, el Departamento se propone en base al proyecto de Modernización elevar la calidad del servicio educativo, de acuerdo a las normas establecidas por la S.E.P., con acciones más integradoras primordialmente en las zonas rurales y urbano-marginadas y consolidar el Programa de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes.

En la Educación Especial el distintivo de la Modernización estará dado por la operación de los siguientes modelos:

- A) Educación Especial en Zonas Rurales.
- B) Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes.
- C) Servicios Complementarios de Apoyo a la Escuela Regular.
- D) Escuelas de Educación Especial (Servicios Indispensables)

Una de las acciones principales consiste en establecer un programa gradual de integración de la población de las escuelas de Educación Especial a la Escuela Regular. Explicaremos este concepto.

INTEGRACIÓN

La integración es un concepto que resulta de la interrelación que los individuos mantienen con su medio social, familiar y escolar.

Integración quiere decir participación pero también quiere decir, evitar la marginación y la segregación.

- a) Este proceso de integración implica, en primer lugar, el aceptar y respetar, las diferencias individuales que todo mundo tiene, sean de raza, sexo, económicas, de capacidades o formas de aprender.
- b) Implica también que en la vida cotidiana se le dé a una persona la oportunidad de compartir: actividades, opiniones, propósitos, intenciones, metas, ideas, proyectos, objetos, espacios, tiempos, emociones, afectos, etc.
- c) Para lograr una verdadera integración se requiere, por parte de la sociedad un compromiso compartido con la escuela para aceptar a personas con necesidades especiales y requiere también, brindar oportunidades adecuadas a las necesidades de los individuos.
- d) Específicamente en el ámbito escolar, para que se dé esa integración se necesita en primer lugar:

Que los maestros tengan la posibilidad de tomar en cuenta las diferencias individuales a la vez que propicie la socialización.

Factores que favorecen la integración

- 1- El interés por parte de las autoridades educativas, a nivel nacional y mundial para respetar el derecho a recibir educación que tienen todos los niños, sin excepción.
- 2- Propiciar la “vuelta” del niño a su comunidad, esto supone abandonar la idea que muchos adultos tienen acerca de que una persona con necesidades especiales requiere hospitalización o permanencia en instituciones especiales.
- 3- Acentuar el énfasis en las posibilidades que tienen los sujetos de Educación Especial en lugar de resaltar solamente sus limitaciones.
- 4- A partir de sus posibilidades facilitar los recursos que les permitan tener un medio de vida independiente de acuerdo a sus inquietudes y metas vocacionales.
- 5- Aprovechar la experiencia docente para fortalecer la formación de los maestros de tal manera que se propicie el avance en el proceso de integración.
- 6- Tratar a un alumno especial (por parte del maestro) como se trata a cualquier alumno nuevo de la clase, ajustando el programa a las características individuales de cada uno de ellos como sucede en cualquier aula escolar.
- 7- Que los maestros regulares examinen y resuelvan, con toda honradez, sus temores y prejuicios respecto al trato que deben dar a los alumnos con requerimientos especiales.
- 8- Comenzar la integración de los niños desde el nivel preescolar. (Si es posible desde una atención temprana).

- 9- “Sacar” a los alumnos especiales del lugar o etiqueta en que se les ha encasillado y “devolverlos al curso normal de la infancia”.
- 10- Dotar a los sistemas educativos de elementos facilitadores de respuestas educativas distintas y adecuadas a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.
- 11- Promover la convicción de que cada institución educativa debe ser “una escuela abierta a la diversidad”, a través de la sensibilización de los maestros en servicio y de los elementos en formación, así como de la comunidad escolar.
- 12- La buena disposición de los medios informativos para promover el concepto de integración que favorezca verdaderamente a los alumnos de Educación Especial, sus familias, sus maestros y a la comunidad en general.

FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA INTEGRACIÓN

- 1- Concebir la situación de una persona con requerimientos especiales como “castigo divino” o “error de la naturaleza” que se debe esconder, relegar, olvidar o atender resignadamente.
- 2- Pensar que un sujeto especial es un “enfermo” al que hay necesidad de sanar o “normalizar”.
- 3- Creer que sólo puede “adiestrarse” a un alumno especial en actividades mecánicas y repetitivas.
- 4- No otorgar de hecho, a las personas con necesidades especiales, los derechos y responsabilidades que la Constitución otorga a todos los mexicanos.
- 5- Marginar y señalar constantemente a los alumnos especiales tanto en la casa como en la escuela y a través de los medios de comunicación, en lugar de facilitar, desde los mismos medios, cualquier acción integradora.

MODELOS DE ATENCIÓN

Como se mencionó al principio, la Modernización del Sistema Federal de Educación Especial se dará a partir del trabajo que se está haciendo en la operación de los siguientes modelos:

A- MODELO DE ATENCIÓN PARA EL MEDIO RURAL:

Su propósito es ampliar la cobertura para mejorar las condiciones de vida de los alumnos que requieran este servicio mediante el diseño de un modelo que responda a sus necesidades.

Responsable: Profr. Carlos Caleb Fernández Salazar.

B- MODELO DE ATENCIÓN A NIÑOS CON CAPACIDADES SOBRESALIENTES:

Con él se pretende reorientar el modelo actual de acuerdo a las características y necesidades de la población escolar del estado, con el propósito de elaborar mecanismos de identificación y seguimiento además del diseño de los recursos metodológicos y didácticos correspondientes.

Responsable: Profr. Roberto de Jesús Rentería Espinosa.

C- MODELO DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR:

Su objetivo es apoyar a la escuela regular en el esfuerzo por abatir los índices de deserción y reprobación fortaleciendo los servicios educativos destinados a asegurar la permanencia activa de los alumnos en la escuela regular, brindándoles una atención especializada dentro de ella.

Responsable: Margarita Cárdenas Villarreal.

D- MODELO DE REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL:

El propósito de este modelo es el de brindar una opción educativa especializada a la población en el ambiente escolar que la requiera, propiciar el tránsito a otros modelos de integración a la escuela regular de aquella población que tiene posibilidades de ser integrada y brindar una oportunidad educativa a la población que actualmente es marginada del sistema educativo.

Responsable: Profr: Sergio Salas Flores.

En el nivel preescolar se está llevando a cabo una micro experiencia en dos jardines de niños a los cuales se han integrado alumnos que generalmente han quedado fuera del sistema educativo regular, ambos jardines cuentan con la asesoría de un maestro especialista, quien diariamente desarrolla funciones encaminadas a brindar apoyo tanto a los niños como al docente a fin de lograr la integración efectiva tanto dentro del grupo como a las actividades generales de la institución.

Consideramos que la experiencia en este nivel que propicia prioritariamente la socialización objetivo fundamental de la educación favorecerá de manera natural la integración posterior a la escuela primaria.”

- En 1991, ante la demanda constante de servicios por parte de los padres de familia como el caso del Profr. Ricardo Martínez Torres, padre de un niño con Autismo y director de una secundaria federal, quien se acercó en un evento relativo a la “Modernización Educativa” al entonces Secretario de Educación Pública, Dr. Ernesto Zedillo solicitando apoyo de la SEP, en la educación de niños como el caso de su hijo; la Mtra. Santa Amparo García Coronado, atendió las indicaciones directas del Lic. Zedillo ya que ambos se encontraban en el mismo evento y contactó a los dirigentes del Patronato para la Educación Especial, A.B.P. Planteando la alternativa de un trabajo colaborativo mediante el cual se pudieran aunar esfuerzos y recursos para dar una respuesta a todas estas familias.

Como resultado de ese esfuerzo, se inició oficialmente para el sistema federal el Proyecto de Atención al mismo tiempo que de Capacitación en el Área de Autismo.

Inicialmente el Departamento de Educación Especial de la SEP en Nuevo León, asignó un equipo de 6 elementos compuesto por dos psicólogos, un trabajador social, un maestro de lenguaje y dos maestros de grupo, para trabajar físicamente en las instalaciones del Instituto “Nuestros Niños” ubicado en la Ave. Francisco G. Sada 2810 Pte., en la colonia Deportivo Obispado en el municipio de Monterrey y de esa manera empezó la formación y capacitación de los profesionistas que más tarde pudieran colaborar en las escuelas oficiales del nivel de Educación Especial. Dos de las maestras especialistas pertenecientes a Fomento de Educación Especial, la Lic. Luz Ma. Pérez Gorostieta, directora de la Asociación y la Profra. Elsa Ma. Vilchis Esquivel directora del Instituto, pasaron a formar parte de la nómina en el equipo técnico del Departamento de Educación Especial para asesorar en el área de Autismo

"Integración: una política de educación especial"

Proyecto CAS. Modelo de atención a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes, septiembre, 1991

“Los sujetos sobresalientes son más comunes que lo que uno cree”

“Algunos antecedentes para iniciar:

La atención educacional para los niños con capacidades sobresalientes, se ha dado en países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Italia y España, desde la tercer década de este siglo, y ha habido ocasiones en que se ha acentuado la necesidad de tal atención en momentos como el inmediato posterior a la segunda guerra mundial y a fines de la década de los cincuentas, después del impacto que generó entre la población y el gobierno norteamericano el lanzamiento del Sputnik.

Para el caso de México, la atención a este sector de niños, se ha dado desde 1985 en que la Dirección General de Educación Especial, de la Secretaría de Educación Pública, inició el Programa para la Atención de Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en diez entidades del país, entre ellas Nuevo León.

Este programa, después de cinco años de operación, fue evaluado durante una reunión nacional en mayo de 1990, en ella se hicieron algunos señalamientos críticos: insuficiencia en la sustentación teórica, incongruencia entre los componentes del programa, escasa factibilidad para aplicarse en México ante la magnitud de recursos que demanda su operación, carácter elitista principalmente.

Como resultado de esta reunión, se tuvo el acuerdo de reformular el programa, tarea a la que se incorporaron los equipos técnicos de los estados de Nuevo León, Coahuila y Michoacán, con la anuencia de la Dirección General de Educación Especial, y el compromiso de presentar los resultados al final del año escolar 1990 - 1991.

En torno a la construcción y legitimación del modelo

Desde el verano de 1990 iniciamos lo que sería el proceso de construcción del Modelo de Atención para Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes, conocido como Proyecto CAS, con la cobertura oficial de los Servicios Coordinados de Educación Pública en Nuevo León.

La discusión que prevaleció entre nosotros se centraba, básicamente, en realizar la posibilidad de hacer coherente con los principios sociales de la escuela pública mexicana la operación del Proyecto CAS, el cual, de entrada hace pensar en un programa elitista, por tanto, contrario a los intereses y posibilidades de los sectores sociales populares, así como a los lineamientos generales basados en la política de integración a la escuela regular que se han planteado para las estrategias de operación de la Educación Especial en el país.

El trabajo inicial que dio pie al replanteamiento del proyecto lo realizamos desde el Departamento de Educación Especial, el cual se hace cargo de la operación del mismo, contando con el apoyo de la Dirección Federal de Educación Primaria y el Departamento de Educación Preescolar, quienes han dado las facilidades para desarrollar esta experiencia en cinco jardines de niños y cinco escuelas primarias, todas del sistema federal.

El proyecto CAS tiene cabida dentro del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en las acciones encaminadas a elevar la calidad de la educación, específicamente en las señaladas en el apartado Apertura a la Ciencia y la Tecnología, donde dice: "La investigación científica y tecnológica son un instrumento de desarrollo del país y un factor de soberanía nacional. Ambos repercuten en la vida nacional porque afectan los procesos económicos y productivos.

En el campo educativo esto exige:

- Cultivar el talento de la niñez y la juventud para orientarlo y comprometerlo con el desarrollo del país.
- Vincular los aprendizajes en todos los grados con la producción y la innovación científica y tecnológica.
- Promover el rigor en el pensamiento y la sistematización en la acción.
- Generar una cultura científica y tecnológica.
- Alentar la creatividad desde los primeros grados educativos”¹⁹

De acuerdo a estos lineamientos, se ha definido como meta inicial del Proyecto CAS elaborar un nuevo modelo de atención para niños sobresalientes de acuerdo a las características y necesidades de la población escolar en México.²⁰

Para la atención “directa” a través del trabajo con niños se han establecido los siguientes propósitos:

- Alentar el trabajo creativo intelectual.
- Promover el liderazgo y la participación social.
- Propiciar la toma de conciencia de las capacidades de los niños por ellos mismos.
- Valorar lo diferente.

En el Proyecto CAS se considera como sobresaliente a todos aquellos niños que muestran un comportamiento diferente al del resto de su grupo, tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1- Cuando se afirma que un niño es sobresaliente, se hace un juicio de valor social antes que un juicio psicológico o pedagógico, y como todos los juicios de valor social son válidos solo para la sociedad, comunidad, institución o grupo que lo emite, es importante reconocer la relatividad de tales juicios.
- 2- El comportamiento diferente puede incluir manifestaciones no valoradas e ignoradas por la escuela tradicional.
- 3- Es más probable que un niño tenga un comportamiento sobresaliente en alguna área, actividad u objeto en que haya tenido experiencia, y por tanto tenga sentido para el propio niño.
- 4- El trabajo escolar se compone de múltiples actividades: académicas, sociales, deportivas, cívicas, etcétera, y en esas actividades los alumnos manifiestan sus capacidades sobresalientes, por tanto, los niños sobresalientes aparecen en mayor número cuando ampliamos el espectro de actividades a considerar; esto es, habrá tantas categorías de niños sobresalientes como actividades se incluyen. Algunos niños pueden ser sobresalientes en una actividad, otros pueden serlo en varias, y ninguno en todas.
- 5- Hasta el momento, no existen estudios que expliquen de manera convincente cómo surgen y se desarrollan los sujetos sobresalientes, de aquí que ha habido experiencias encaminadas a darles atención y promover sus desempeños, aunque sus fundamentos teóricos y explicaciones no son suficientes. Así, se halla extendida entre distintos grupos de expertos, educadores y la po-

19 Poder Ejecutivo Federal. “Programa para Modernización Educativa 1989-1994”. Separata Educación Básica, México 1989 pp. 22-23

20Se ha prescindido de esta meta inicial la atención a los jóvenes de secundaria, la cual hemos planteado como un requerimiento a mediano plazo.

blación en general, la idea de que un sujeto es sobresaliente por los rasgos genéticos con los que ya nace, condiciones socioeconómicas y culturales favorables, alto cociente intelectual y obtención de buenas calificaciones escolares.

En el Proyecto CAS, pensamos que estas explicaciones no son satisfactorias y tienen una tendencia a mostrar al sujeto sobresaliente como una rareza o algo difícil de hallar, en contra de esto, la experiencia acumulada en el proyecto, nos ha llevado a afirmar que los sujetos sobresalientes son más comunes entre la población de lo que generalmente se cree.

Centrados ya propiamente en la concreción del Proyecto, tenemos que este se desarrolla en dos vertientes: la de servicio y la de investigación. Por cuanto a la primera, derivado de las consideraciones anteriores, el proceso de identificación no se realiza con base en pruebas psicológicas o pedagógicas, sino a partir de la observación de los niños en el aula regular, con sus actividades ordinarias, durante un período que comprende de seis a ocho semanas.

Esta observación es realizada y registrada por un maestro (maestro CAS) que ha tenido una formación especial, lo que le permite desarrollar un proceso de observación “ad hoc” al grupo y los alumnos. Este mismo maestro es el que posteriormente trabajará con los alumnos bajo cuatro modalidades:

- a) En aula CAS, para dar atención a los alumnos en equipos de trabajo, con proyectos específicos generados por ellos mismos, durante dos o tres sesiones por semana con tiempo variable según las condiciones de operación de la escuela en particular.
- b) Talleres y proyectos en aula regular en forma alterna, para atender a todos los alumnos del grupo regular en su aula, a través del desarrollo de talleres y proyectos prefigurados, en períodos que duren de cinco a ocho sesiones.
- c) A nivel individual, en sesiones con tiempo y modalidades inespecíficas para niños que se han manifestado como sobresalientes, pero que aún se encuentran en un estado de transición en el que todavía no se da una estabilidad en cuanto a la autonomía, la descentración y la reciprocidad que favorecen el trabajo cooperado.
- d) Actividades programadas para realizarse en una sesión con todo el grado; en preescolar, con todos los alumnos de tercero y en primaria con los de tercero y cuarto grados (éstos son los grados con los que se ha trabajado en el primer año de operación del Proyecto).

La metodología que se emplea para el trabajo con los alumnos sobresalientes toma elementos del constructivismo (lo que nos permite pensar en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto a través de la acción, en donde sus estructuras cognitivas se acomodan a las características del objeto cuando son asimiladas, teniendo como ambos -sujeto y objeto- se construyen como resultado de la interacción) y del relativismo de lo cultural (lo que nos lleva a pensar –sin calificarlas como correctas e incorrectas- en ideas y formas de proceder de los sujetos vistos como sujetos sociales, que varían de comunidad a comunidad, de barrio a barrio, de grupo social a grupo social).

Por lo que se refiere a la investigación, ésta ha tenido un carácter cualitativo que se inscribe en las líneas de la investigación participativa y la investigación-acción, lo que ha llevado a generar, aun cuando se hallan en proceso, los siguientes productos hasta este momento:

- 1- Un modelo de investigación dinámico y flexible que da cuenta del carácter y desarrollo del objeto de estudio y de los sujetos que se encuentran incorporados en el Proyecto CAS.

- 2- Un marco teórico explicativo de la complejidad y multiplicidad de factores que convergen para la existencia, reconocimiento y valoración de los sujetos sobresalientes.
- 3- Una estrategia de inserción del Proyecto en las escuelas participantes que rompe con la línea de imposición vertical y que, por el contrario, toma en cuenta a todos los sectores de la estructura educativa para generar un consenso en torno a la aceptación del mismo.
- 4- Una estrategia de identificación de los sujetos sobresalientes basada en la observación y caracterización cualitativa de los mismos.
- 5- Un modelo de atención para los sujetos –tenidos como sobresalientes o no- que concurren a la escuela, que rompe con el carácter elitista y las acciones de selectividad propias de los programas tradicionales que atienden a niños “sobre dotados”.
- 6- Una estrategia para la formación de docentes que se desempeñan en proyectos de identificación y atención a niños sobresalientes.
- 7- Un modelo de docencia para generar experiencias de trabajo diferenciales en cuanto a identificación, atención y desarrollo de niños sobresalientes.
- 8- Una estrategia para el acercamiento y asesoría a padres de familia, tengan o no hijos que sean considerados como sobresalientes.

Unas palabras para cerrar

El trabajo que hemos realizado durante un año, nos ha favorecido el precisar –con un carácter a la vez amplio y complejo-, una explicación que nos dé cuenta de los sujetos sobresalientes y un modelo para su atención, pero sobre todo, lo más significativo ha sido el dar una respuesta a las condiciones que hoy prevalecen en el sistema educativo mexicano y el país en su conjunto.

La flexibilidad, apertura, dinamicidad y diversidad han sido elementos que se han hecho presentes en el “Modelo de Atención para Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes”, lo que nos habla de un proyecto que, a la vez que se incorpora al sistema educativo en su estado actual, participa de y en su transformación, al tiempo que abre las posibilidades de actualizarse constantemente y responder a los retos presentes y los que están por venir.”

ROBERTO RENTERÍA ESPINOSA

Coordinador del Equipo CAS. Profr. de Educación Primaria, Normal Miguel F. Martínez; Lic. en Pedagogía, UANL; Maestro en Enseñanza Superior, UANL, con experiencia profesional como: Profesor de Educación Primaria, Catedrático de Tiempo Completo Titular “C” por concurso de oposición en la escuela Ciencias de la Educación, Asesor Técnico del Departamento de Educación Especial, en el área de Centros Psicopedagógicos y Programación y Presupuesto USED de la SEP, Coordinador del Proyecto de Investigación y Servicio “Modelo de Atención a Niños y Jóvenes Sobresalientes” Departamento de Educación Especial, USED, Coordinador del Equipo Técnico de Educación Primaria. Líder del proyecto “Desarrollo Académico de la Educación Primaria” Secretaría de Educación, Coordinador del Secretariado Técnico de los Foros de Consulta para la Ley Estatal de Educación. Secretaría de Educación, 2000-2014, Profesor de Apoyo Educación Primaria USAER 9 y 34, Asesor Técnico Pedagógico. Coordinación de Innovación e Investigación Educativa, Subsecretaría de Desarrollo Magisterial.

Miembros del equipo CAS Nuevo León: Ángel G. González Garza, Juan J. Pardo Flores, Luis M. Huerta Charles, Norma L. Castilleja Gámez, Beatriz E. Gallegos Aguinaga, Maricela Peña Chávez, Luz Ma. Morín Solís, Mónica C. González Vega, Robín A. Medina Alcalá, Viviana Pérez Guerrero, Amalia Sánchez Salinas, Claudia A. Gil Banda, Ma. Guadalupe Mata Villafuente.

“Es posible”

Testimonio:

El documento sobre el trabajo del equipo CAS del que se habla en el apartado anterior, se agregó en un suplemento de la revista # 2 *Es Posible* (Revista Bimestral de Educación Especial), de fecha 1º de febrero de 1992. Los Servicios Coordinados de Educación Pública, a través del Departamento de Educación Especial, tuvieron a bien autorizar la edición de la Revista *Es Posible* el 1º de noviembre de 1991.

“Una revista que desea reflejar todo aquello que anima el quehacer de la Educación Especial Federal. Proyectar los lazos de compañerismo y amistad que nutren las relaciones de padres, alumnos, directivos y maestros entre si, al mismo tiempo, fortalecer la comunicación entre Educación Especial y la comunidad. ES POSIBLE, desde hoy a sus órdenes” (Palabras del coordinador de la revista, Pedro Antonio Contreras, en su volumen # 1). Se llegaron a producir 4 ejemplares, (noviembre y diciembre de 1991, enero y febrero, marzo y abril, mayo y junio de 1992) y 2 más que estaban en revisión se quedaron en borradores. (Las cuatro revistas completas se adjuntan en los documentos digitalizados y se vinculan con este libro). *La revista ES POSIBLE* reflejaba la consolidación de los servicios que Educación Especial ofrecía, a la par que sentaba las bases en la apertura de un canal de diálogo a través del cual se dieran a conocer no solo las investigaciones, sino también los logros y las pautas a seguir en la tarea de la trascendencia social de sus alumnos.

Esfuerzo valorado y apoyado en las palabras del Lic. Juan Roberto Zavala Treviño en el editorial del primer número de la publicación.

Editorial

"La Educación Especial es uno de los servicios complementarios de la educación básica, pues a la par que desarrolla las capacidades y potencialidades de los niños con dificultades para aprender en el sistema escolar regular, de igual manera detecta y encauza a los alumnos con capacidades sobresalientes para que alcancen su máximo desarrollo.

A partir de 1970 se formuló en Nuevo León y en el país una estructura administrativa adecuada para ofrecer los servicios de Educación Especial a la población demandante.

Los logros alcanzados en tan corto tiempo son sobresalientes, al grado que en la actualidad se atienden entre los sistemas federal, estatal y particular a 19,638 niños, 14,812 alumnos más que hace diez años.

Esto Es Posible gracias al apoyo que la sociedad ha brindado a las instituciones educativas al confiarles el futuro de lo que más quieren, sus hijos, sobre todo, aquellos que son especiales o diferentes a la generalidad.

Por eso felicito al Departamento de Educación Especial y a su titular, la Profra. y Lic. Santa Amparo García Coronado, quien ha dado avances sin precedentes en materia de integración social de los alumnos que egresan de sus aulas.

Este primer número de la revista *Es Posible* es otro motivo de felicitación a este departamento, que de nuevo se anota un triunfo al establecer otro canal de comunicación con la comunidad educativa de Educación Especial, esto solo *Es Posible* con una dosis extra de entusiasmo, de imaginación y con mucho respeto y amor a los niños especiales.

¡Enhorabuena!

Lic. Juan Roberto Zavala”

JUAN ROBERTO ZAVALA. Licenciado en Ciencias Jurídicas por la UANL. En 1969 obtuvo el Premio Nacional Alfonso Reyes. Fue catedrático en la Facultad de Comunicación de la UANL y en la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", ha sido Secretario General de la Dirección de Investigaciones Humanísticas y Secretario Particular de la Rectoría de la UANL; Director del diario Universidad; Jefe de Programas Educativos del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); Director de Educación Superior del Gobierno del Estado de Nuevo León; asesor del Subsecretario de Educación Superior (nivel federal); Director General de los Servicios Coordinados de Educación Pública en Nuevo León (nivel federal); Jefe de Créditos del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT) en Nuevo León; de 2004 a 2012 Director de Cultura Científica en la Coordinación de Ciencia y Tecnología de Nuevo León (COCYTE) y Subdirector de la Revista Ciencia Conocimiento Tecnología y a partir de 2013, Coordinador Editorial de la Revista CONOCIMIENTO UANL.

PEDRO ANTONIO ADOLFO CONTRERAS GARCIA. Profesor de Educación Primaria, Normal Miguel F. Martínez (1973-1977) Lic. en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UANL (1978-1982), Lic. en Educación Especial, Esc. Normal de Especialización de Coahuila, (1979-1982), Maestría en Metodología de la Ciencia en la División de estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL en 2002.

Catedrático del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL de 1982 a la fecha. Catedrático de la Escuela Normal Superior en Cursos Intensivos desde 1981 hasta la culminación de este Plan de Estudios; docente en Cursos Regulares desde 1982 atendiendo los cursos optativos del Plan 1976 y con plaza base de 1989 a la fecha.

Ha desempeñado diversos cargos sindicales: Secretario General de la Delegación D-I 137 en la sección 21 del SNTE; propietario de las Secretarías de: Asuntos Académicos, Prensa y Propaganda y Patrimonio del STENSE; Presidente Seccional de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Actualmente ocupa la Secretaría de Planeación en el STUANL.

La Descentralización Educativa Está Instalada

Capítulo III

Organización del Departamento de Educación Especial

Organización del Departamento de Educación Especial

Coordinación general

A partir de 1974 y durante el proceso de Reforma Administrativa, hasta 1982, la Coordinación era una unidad Administrativa y Técnica de enlace entre La Dirección General de Educación Especial en el país y los Servicios de Educación Especial en el Estado de Nuevo León, encargada de:

- Elaborar y proponer un programa anual de actividades.
- Informar periódicamente sobre el cumplimiento de las mismas.
- Determinar la demanda insatisfecha de servicios.
- Apoyar el establecimiento de estos, ya fueran públicos o privados.
- Señalar las necesidades de recursos humanos, materiales y financieros.

Para cumplir y hacer cumplir sus objetivos la Coordinación contaba con cuatro departamentos:

- Departamento Administrativo.
- Departamento de Control Escolar.
- Departamento de Difusión y Programación.
- Unidad de Canalización.

Con el apoyo de Asesores Técnicos en: Deficiencia Mental, Menores Infractores, Audición y Lenguaje, Centros Psicopedagógicos, Psicología, Educación Sexual, Trabajo Social, Educación Física, Actividades Artísticas, Proyecto Especial de Grupos Integrados “B”, Programa Especial de Grupos Integrados.

Departamento Administrativo: Controlaba los recursos humanos, financieros y materiales; sus funciones eran:

A. En Materia de Administración de Recursos Humanos:

- Enviar al Departamento de Recursos Humanos de la Delegación de la Secretaría de Educación Pública, todas las incidencias, altas, bajas, ascensos y licencias que se originaban en las instituciones a su cargo, para el trámite correspondiente.
- Recoger y mantener actualizadas las plantillas de personal.
- Orientar e informar al personal sobre procedimientos y gestiones necesarias para el cumplimiento de las disposiciones emitidas.

B. En materia de Recursos Financieros:

- Revisar los Recursos Financieros de las instituciones dependientes de la Coordinación.

C. En Materia de Recursos Materiales

- Controlar, aprobar y tramitar las necesidades de mobiliario, material y equipo para las instituciones y servicios de Educación Especial.

D. En Materia de Control Escolar:

- Otorgar reconocimiento formal a los conocimientos, habilidades y/o destrezas adquiridas por los educandos en las escuelas de Educación Especial.

Control Escolar es el medio por el cual se hace el seguimiento del educando desde su ingreso a un plantel educativo hasta que egresa de él.

El sistema de Control Escolar está integrado por los subsistemas de: Inscripción, Enseñanza-Aprendizaje, Evaluación, Acreditación, Certificación.

Las formas utilizadas para llevar este control son:

Registro de Inscripción, Kárdex, Credencial, Concentrado de Calificaciones, Registro de Formas de Certificación, Certificados y/o Constancias de Terminación de Estudios; todas estas formas proporcionan información a la Coordinación para su control y autorización, al mismo tiempo que se va generando la Historia Académica del Educando.

Las ventajas que presenta son:

- Dar mayor atención al aspecto académico y pedagógico,
- Mejor ubicación de los aspirantes dentro de los servicios de Educación Especial.

Otra de las funciones de este departamento es: Recopilar, revisar y condensar los datos estadísticos de las instituciones de Educación Especial pertenecientes a los sistemas, federal, estatal y particular.

“Un día que nunca olvidaré”

Testimonio:

“Les explico brevemente, que cuando incursioné a la Secretaría de Educación Pública, específicamente en la Dirección de Acreditación y Certificación que se ubicaba entre las Calles de Añil, casi esquina con Churubusco, en el Distrito Federal, hace 31 años, las autoridades de ese entonces tuvieron una gran visión respecto de las necesidades de aquella época, y por eso se crearon varios proyectos, en donde tuve la suerte de que me asignaran el destinado para la Educación Especial como Coordinador, el cual tenía como objetivo Acreditar y Certificar los Conocimientos, Habilidades y Destrezas de aquellos alumnos de Centros y Escuelas de Educación Básica donde en la actualidad todavía se imparte la Educación Especial, es decir, otorgar un reconocimiento oficial que avalara lo aprendido por el educando.

Como toda actividad a realizar, esta se inició con la planeación y ejecución de acciones a seguir, se desarrollaron los estudios necesarios mediante visitas a las áreas de referencia, se analizaron los procesos técnico administrativos, se llevaron entrevistas o reuniones con autoridades y maestros de áreas centrales y estatales, con el objeto de recabar la mayor información y así alcanzar el objetivo antes señalado; se crearon los primeros instrumentos de control, como manuales e instructivos, formatos que regularan la actividad administrativa para la expedición del documento oficial comprobatorio, y se evaluaron los impactos de su implantación a nivel nacional, así como se efectuaron las correcciones pertinentes a los mismos y por último, se derivaron las capacitaciones regionales de lo creado.

Por lo anterior, recuerdo lo que viví en esos Planteles Educativos. Me encontraba en un segundo piso y observé a unos alumnos jugando un partido de fútbol en el patio del Plantel, y a mi entender bastante entretenido, el portero atajando el balón oportunamente, los jugadores dando sus mejores pases, gritando ¡pásamela, pásamela!, anotando goles fabulosos, discutiendo, el balón no dejaba de girar con un sonido peculiar, en si un partido normal; cuál fue mi sorpresa cuando me enteré, que los mencionados muchachos eran alumnos con discapacidad visual; no omito mencionar que demostraban con toda pasión su gusto por ese deporte sin importar más.

En otra ocasión fui invitado a un concierto de órgano, el ejecutante fue instalado en su asiento delante del instrumento, sintió el teclado, se acomodó, tocó dos piezas, por cierto bastante bien, al terminar, aplaudimos efusivamente, se levantó y vi en su rostro un orgullo indescriptible aunado a una gran satisfacción, después de esto se me comunicó que aquel genio carecía de la visión, del habla, y del sentido auditivo; así mismo, que él solía ejecutar sus piezas musicales sintiendo las vibraciones de cada tonada a través de sus rodillas, lo que me dejó asombrado ya que por la expresión en su rostro estoy seguro que él sintió nuestros aplausos y nuestras lágrimas de emoción, entusiasmo, felicidad y admiración.

Otro momento que recuerdo, sucedió al visitar otro Plantel de Educación Especial, el cual a unos metros de la entrada presenta rampas para subir y bajar a los alumnos en silla de ruedas, de pronto veo venir en bajada por la rampa, a dos personas jubilosas, riendo a más no poder con mucho entusiasmo, una empujando a otra con un equilibrio total en silla de ruedas, al acercarme a ellas el Directivo que venía conmigo me explicó que eran alumnas con discapacidad motriz; momento en el que se me vino a la mente las limitantes que nos ponemos nosotros para disfrutar de lo bella y simple que es la vida; en las siguientes visitas tuve la fortuna de entablar amistad con una de ellas, quien platicando conmigo me permitió conocer su mundo, sentimientos, proyecto de vida, planes, tristezas, alegrías y también conocer a su familia que la acompañaba, en la familia se apreciaba una estrecha y sólida relación con apoyo mutuo y gran sensibilidad; ¡gracias amiga por dejarme entrar a tu mundo!.

Por último, y es lo que más quiero enfatizar, se trata de aquél encuentro con el Mundo Especial, cuando al término de haber brindado la capacitación que se me encomendó, se llevó a cabo la reunión de cierre con diversas personalidades en los Estados visitados, en uno de ellos me fue entregado un reconocimiento a mi labor; ese momento me dejó marcado un recuerdo y sentimientos muy especiales por el impacto de aquella personita que me lo entregó, justamente en el momento y lugar donde me encontraba parado al terminar mi participación; no supe qué hacer ni qué decir, me dejé llevar y no resistí abrir los brazos y estrecharla contra mi pecho, aunque sabía que no me podía ver, oír, o hablar; pero estoy seguro que percibió mi corazón, mi sentir y yo a la vez sentí su poder y la magia de ese Mundo Especial; no cabe duda que es un día que nunca olvidaré.

No cito los nombres de las personas, fechas que compartimos, ni los planteles educativos de las ciudades de la República, incluyendo el Distrito Federal, que visité, porque no considero justo, olvidar o dejar de mencionar alguno, todos ellos merecen mi reconocimiento, aprecio y gratitud pero el ejemplo de vida que me han dejado, es una huella muy profunda que ahora llevo.

El motivo principal por el que no continué en este fabuloso proyecto, fue por los hechos ocurridos en Septiembre del año de 1985, ya que tuve que abandonar la Ciudad de México.

Reconozco a todas las autoridades y maestros de por la gran energía y vocación de servicio con los que atienden ese deber tan especial, la sensibilidad y entrega que brindan a cada alumno impulsándolo a seguir adelante, por el trabajo que desarrollan con tanta alegría. Gracias a la gran maestra que me integró a ese mundo mágico y gracias a todas las personas con quienes tuve en ese tiempo la oportunidad de convivir y compartir.”

NORBERTO VELÁZQUEZ CORONA

Nacido en México, D. F., con estudios superiores en la Universidad de Guadalajara, Facultad de Contaduría y Administración, como Licenciado en Administración; Licenciado en Administración de Negocios por la Universidad LANSPIAC, Gdl. Coordinador de Proyectos de la Dirección de Certificación en el año 1982, en la Dirección General de Acreditación y Certificación de la Secretaría de Educación Pública. Jefe de Departamento de Control Escolar en el Conservatorio Nacional de Música en el Instituto Nacional de Bellas Artes; Jefe de Departamento de Control Escolar y Archivo de la Dirección de Servicios Escolares en el Instituto Politécnico Nacional; Jefe de Departamento de Control Escolar en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) y Jefe de la Oficina de Seguimiento y Vinculación con Egresados de la propia UPIICSA del año 2005 al Actual.

“La educación artística en la formación integral del sujeto con requerimientos de educación especial”

MARÍA DEL CARMEN RAMÍREZ RODRÍGUEZ. Asesora Técnica de Educación Artística en el área de Música para las escuelas de Educación Especial.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de marzo de 1986.

“El arte es el lenguaje interior que emerge del niño y éste debe estimularse brindándole una orientación adecuada a fin de que despierte las facultades latentes en todo ser. Es la acción de reunir sonidos, movimientos, palabras, trazos, en función de un proyecto comunicable. Es el desarrollo de la capacidad creadora del niño, el cual desde que nace se expresa con gestos, gritos, llantos y movimientos, comunicando al mundo que le rodea sus deseos más instintivos

A través de la Educación Artística se logra propiciar la aceptación de los niños y personas con necesidades especiales por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de normalización e integración, ayudando al individuo para que se realice como persona autónoma, posibilitando su integración y participación en el medio y motivándolo desde su nacimiento hasta la vida adulta para el logro máximo de su desarrollo psico- educativo.

En las escuelas primarias regulares los niños disfrutaban de un programa de actividades culturales a nivel nacional de apoyo al programa regular, con mayor razón el alumno con requerimientos de Educación Especial necesita y exige estas actividades culturales. Si se habla de una educación integral para todos, es un derecho ineludible de los individuos que constituyen un pueblo, porque éstos forman parte de una misma realidad.

El niño de Educación Especial como ser humano que es, tiene todo el derecho a participar en las diferentes actividades artísticas sin importar sus limitaciones y sin entender jamás que educación artística significa formar artistas, aunque tampoco se menosprecia este objetivo.

Pero cuando a una parte de la población se le niega este derecho, no solo se les margina, sino que la sociedad misma restringe sus oportunidades de transmisión y crecimiento cultural.

La Educación Artística en el Sistema Federal de Educación Especial se trabaja a través de las áreas de música, danza, teatro y artes plásticas; su objetivo principal es brindar un apoyo a las Guías Curriculares y Metodológicas en cada especialidad.

La Educación Artística ayuda al niño a través de la música a desarrollar su poder de comprensión, razonamiento, imaginación, la adquisición del pensamiento reversible, independencia rítmica, incrementa la complejidad lingüística, básicamente en cuanto al aspecto semántico y ejerce además diferentes cambios psíquicos, actuando sobre su estado mental, emocional y físico.

La danza, cuyos objetivos son similares a los de la música, es el arte que brinda al niño la oportunidad de comunicarse a través del movimiento desarrollando su coordinación motora para alcanzar el dominio de sus habilidades y destrezas corporales, aplicando los elementos concurrentes a la misma como son: tiempo, espacio, ritmo, diseño, dinámica, energía y texturas, llegando al extremo de hacer visible la música, a través de la danza y audible el movimiento a través de las sensopercepciones.

El arte teatral en similitud de objetivos a las dos primeras áreas, proporciona al niño la integración de la imagen mental, la libre manifestación de su “yo”, ya que cuando éste no puede manifestarse le afecta personal y socialmente.

Son las artes plásticas las que reuniendo algunos de los objetivos de música, danza y teatro, producen en el niño una gran realización, especialmente en aquellos que han tenido pocas oportunidades de experimentar el sentimiento del éxito, ayudándole a construir una imagen de sí mismo y desarrollar un sentimiento de identidad personal, proporcionándole autonomía y seguridad propia, utilizando su arte como un verdadero lenguaje.

Por ello la Educación Artística significa para nuestros niños con requerimientos de Educación Especial, un campo magnífico para la recreación, experimentación, manifestación y creación, llegando a formar parte de una acción educativa y formativa, favoreciendo el establecimiento de una disciplina para el resto del aprendizaje y para su formación en general.

De acuerdo a las experiencias realizadas tendientes a un desarrollo armónico de la personalidad en el niño con requerimientos de Educación Especial y su normalización e integración a una vida plena, proponemos:

- a).- Que la inclusión de la Educación Artística se hace necesaria dentro de los contenidos curriculares de Educación Especial, como parte integral y no como actividades complementarias.
- b).- Que dadas las condiciones de nuestro país y que no es posible contar con un maestro de educación artística de tiempo completo en cada escuela, el maestro especialista requiere de una capacitación en esta área de formación. Para esto es necesario hacer los ajustes perti-

nentes a los planes de estudio de las Instituciones encargadas de su formación, a efecto de que egresen mejor capacitados en esta materia.

Esto sería el punto de partida para el establecimiento de los mecanismos que aseguren la continuidad y enriquecimiento de la Educación Artística realizándose la formación del alumno de una manera realmente integral.”

Programación de actividades culturales, artísticas y de educación física.

Departamento de Difusión y Programación.

El Departamento de Educación Especial, en su apartado de Difusión: Informa y sensibiliza a la opinión pública sobre las actividades y objetivos de La Coordinación, de acuerdo con las políticas emanadas de la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.

Estas actividades son complemento de las Guías Curriculares que se llevan en las Instituciones Dependientes de la Coordinación Federal de Educación Especial y promueven el desarrollo integral de los alumnos para su participación plena en la comunidad del estado de Nuevo León.

Cronograma de actividades de educación física en los servicios educativos, pertenecientes al departamento de educación especial de los SCEP (servicios coordinados de educación pública) en el estado de Nuevo León, para el ciclo escolar 1989-1990”

JOSE MARÍA REYES ACEVES. Asesor Técnico de Educación Física del Departamento de Educación Especial de los SCEP en el Estado de Nuevo León.

“SEPTIEMBRE: Evaluación Diagnóstica.

OCTUBRE: Inicio del Torneo Inter-escolar de Futbolito, concluye en el mes de febrero de 1990.

NOVIEMBRE: Torneo de invitación de Actividades Recreativas.

ENERO: Segunda Evaluación Diagnóstica y Evaluación del Programa de Educación Física.

FEBRERO: Torneo Intramuros, posterior al Torneo Inter-escolar de Futbolito.

MARZO, ABRIL Y MAYO: Preparación físico-atlética de los seleccionados de cada centro de trabajo para representarlos en los XI JUEGOS ATLÉTICOS, DEPORTIVOS Y RECREATIVOS DE EDUCACION ESPECIAL.

MAYO: XI JUEGOS ATLÉTICOS, DEPORTIVOS Y RECREATIVOS DE EDUCACION ESPECIAL.

JUNIO: Evaluación del Programa de Educación Física.

Nota.- Estaremos pendientes de las fechas de las “Olimpiadas Especiales”, para preparar a nuestros alumnos que muestren las mejores aptitudes, capacidades, actitudes y posibilidades de participar en ellas.”

“Rueda de prensa”

SANTA AMPARO GARCIA CORONADO.
Monterrey, N. L., 21 de mayo de 1991.

“ORDEN DEL DÍA

- I. SALUDO DE BIENVENIDA**
- II. MOTIVO DE LA REUNIÓN**
- III. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DEL ARTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL**
- IV. ASPECTOS GENERALES**

B O L E T Í N

Los Servicios Coordinados de Educación Pública en el estado de Nuevo León, S.E.P., a través del departamento de Educación Especial dirigido por la profesora Santa Amparo García Coronado, llevará a efecto el día 31 de mayo de 1991 el primer festival “Arte-educación integral-modernización educativa” en el teatro municipal de Guadalupe, N. L. a las 14.30 horas. Dicho festival forma parte de las actividades del programa de Modernización Educativa que se llevan a cabo con la política del señor presidente, Carlos Salinas de Gortari, en donde la integración va implícita. Este evento es el primero en su tipo, que se realiza en nuestro estado, donde se conjugan el teatro, expresión corporal, escenificación y danza, con niños de educación primaria regular y alumnos de educación especial, en las áreas de audición y lenguaje, deficiencia mental y trastornos neuromotores.

El profesor Felipe Estrada Ramírez, coordinador técnico y organizador del evento, asienta: Que el objetivo principal es hacer partícipe a la población sobre la importancia de la integración dentro de la modernización educativa y la función que el arte desarrolla en la formación integral del individuo; enfatizando que es característica común a todas estas expresiones artísticas, las habilidades físicas y el afecto, propiciando el trabajo en grupo, pues toda actividad artística requiere de la observación y el desarrollo de procesos lógicos de razonamiento para que se manifieste la experiencia del niño en términos de lenguaje artístico.

La asimilación de los elementos culturales de los que forma parte el arte, es un derecho ineludible de los individuos que constituyen un pueblo, porque estos forman parte de su realidad.

Cuando a una parte de la población se le niega este derecho, no solo se les margina, sino que la sociedad misma restringe sus oportunidades de transmisión y crecimiento cultural.

La Lic. Santa Amparo García Coronado, Jefe del Departamento de Educación Especial de los SCEP en N. L., asevera: Que el alumno de Educación Especial, necesita y exige este tipo de actividades tan importantes para su formación integral, logrando así contribuir al cumplimiento del objetivo general de Educación Especial que es: LA NORMALIZACIÓN E INTEGRACIÓN

Escuelas participantes:

Escuela Primaria de Educación Especial, Dr. Rafael Santamarina JUNTO A: la Escuela Primaria Regular Fray Servando Teresa de Mier.

Escuela Sertoma de la Audición y el Lenguaje de Monterrey JUNTO A: las Escuelas Primarias Regulares, Rafael Garza Livas, Alfredo I. Bonfil, Las Américas, Alfonso Martínez Domínguez, Rafael Ramírez, Simitrio Moisés Torres Peña y Juan Escutia

Escuela de Trastornos Neuromotores Profr. Rubén Reyes Rodríguez JUNTO A: La Escuela Primaria Regular, María Guadalupe Morales Casas".

- El Departamento de Educación Especial, programa, organiza, supervisa y evalúa el trabajo del personal de Danza, Artes Plásticas, Modelado, Coros, Teatro y Educación Física, por conducto de los Asesores Técnicos de Educación Física y Educación Artística, apoyados en las diferentes actividades por su propio personal capacitado en el desarrollo de las mismas, los Asesores Técnicos de todas las áreas de atención, Supervisores, Directores, personal de las escuelas involucradas en los diferentes eventos y el personal administrativo adscrito al Departamento unidos en un solo objetivo, con el Jefe de Departamento: "La Integración".
- Unidad de Canalización
La Unidad de Canalización tiene como Objetivo: Realizar Diagnósticos Psicopedagógicos, Evaluación y Canalización, a quienes requieran de los servicios de Educación Especial.
Las áreas que esta unidad evalúa son: Lenguaje, Aprendizaje y Deficiencia Mental.
Esta labor es realizada por un Equipo Multidisciplinario compuesto por: Psicólogos, maestros especialistas en Lenguaje, maestros especialistas en Problemas de Aprendizaje, maestros especialistas en Deficiencia Mental, Trabajadores Sociales y Médicos.
Cada una de estas personas colabora en la evaluación a través de la aplicación de pruebas a los niños y entrevistas a los padres, de las que se obtiene información sobre diversos aspectos como son:
Salud, desarrollo físico, desarrollo psicológico, desarrollo social y conocimientos pedagógicos.
Las entrevistas abarcan aspectos de: salud, desarrollo escolar, desarrollo psicomotor, lenguaje, desarrollo social y capacidad adaptativa.
Las evaluaciones son referentes a:

Algunos aspectos sobre desarrollo de funciones mentales y/o intelectuales.
Los conocimientos adquiridos y sus aplicaciones.
Lo anterior se realiza a través de:
Pruebas Psicométricas.
Pruebas de Lenguaje.
Pruebas Pedagógicas.
Cada caso es discutido en una reunión en la que participan todos los especialistas, donde se decide sobre el Diagnóstico y Canalización del niño hacia alguno de los servicios de Educación Especial, esto último en caso de que así se requiera.
- El proceso de descentralización de los servicios educativos replanteó acciones y funciones en las delegaciones de la SEP en los estados, en el ámbito de la eficientización y optimización del sistema educativo y de los servicios que prestaba. Así, los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado, impulsaron y desarrollaron las políticas de Modernización Educativa.

La Coordinación General de Educación Especial se convierte en el Departamento de Educación Especial en 1982, dependiendo de la Subdirección General de Educación Básica y funcionando conforme a una estructura diferente.

- Departamento de Educación Especial
- Sub-jefatura de Trámite y Control
- Escuelas de Educación Especial
- Unidades de grupos Integrados y de Apoyo Escolar
- Centros de Diagnóstico
- Centros Psicopedagógicos
- Centros de Capacitación

Es así como se consideran dos grandes niveles:

A.- El Nivel Central.- Representado por la Dirección General de Educación Especial que en su carácter de órgano central está encargada de planear, dirigir y evaluar el funcionamiento del sistema de Educación Especial y los órganos centrales de apoyo, para asesorar o apoyar en aspectos técnico-educativos y de suministro de recursos.

B.- El Nivel Desconcentrado.- Representado por los Servicios Coordinados de Educación Pública en Nuevo León contando con los siguientes órganos:

- a).- La Subdirección General de Planeación, responsable de llevar a cabo estudios para atender la demanda educativa e integrar el programa de operación en la entidad.
- b).- La Subdirección General de Servicios Administrativos, manejando los recursos asignados para la operación de los programas educativos.
- c).- La Subdirección General de Educación Básica, planeando y programando, en coordinación con la Subdirección de Planeación, las actividades relacionadas con la atención del servicio de educación especial verificando el suministro oportuno y la utilización adecuada de los recursos requeridos para tal efecto.

De esta última subdirección pasó a depender directamente el Departamento de Educación Especial, encargado de programar, organizar, coordinar y supervisar el funcionamiento de las instituciones de Educación Especial en la entidad. Sus ámbitos de acción; en materia de planeación, control escolar, técnico-pedagógico, extensión educativa, supervisión y administración de los recursos humanos, financieros y materiales.

A la fecha (1990), la Lic. Santa Amparo García Coronado está al frente del Departamento de Educación Especial cargo que ocupa a partir de 1981.

El desarrollo de las actividades administrativas para la operación del sistema de Educación Especial recae en la Sub-jefatura de Trámite y Control, cuya responsable es la Profa. Roselia López Gutiérrez, sus funciones son apoyar la realización de los trámites administrativos que realicen las instituciones de educación especial e integrar la información generada por el Sistema de Educación Especial. Dicha labor es apoyada por secretarías y personal administrativo.

La labor de supervisión escolar, entendida esta como el proceso integral mediante el cual se asesora, verifica y evalúa el cumplimiento de las normas, los programas y los proyectos, establecidos por la Secretaría de Educación Pública, a través del Departamento de Educación Especial,

es desarrollada por Supervisores que abarcan las 14 zonas que componen el sistema. Su objetivo es favorecer el adecuado funcionamiento de la zona conforme a las normas, lineamientos y criterios establecidos.

Los supervisores son los profesores(as).

<u>ZONA</u>	<u>NOMBRE DEL SUPERVISOR(A)</u>
No. 1	Martha Georgina Aguilar González
No. 2	Alma Angélica Solís Navarro
No. 3	María Elva Torres de la Rosa
No. 4	María de los Ángeles Manzano Hernández
No. 5	Rosa Hilda Luna González
No. 6	Lina Jasso Salazar
No. 7	Francisco Javier Muñoz Elizondo
No. 8	Manuel Guillermo Treviño Hernández
No. 9	Juan Francisco Ibarra Silva
No. 10	Roberto Garza Gracia
No. 11	Oscar Adolfo Rocha Castro
No. 12	Senén Ramírez Villalba
No. 13	Martha Alberta Luna García
No. 14	Dionisia Martínez Mata

“Supervisión y asesoría”

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL, ELABORADO POR ASESORES TÉCNICOS, MONTERREY, N. L., SEPTIEMBRE DE 1986.

(El Departamento de Educación Especial, tiene en su estructura funcional, un Equipo de Asesores Técnicos cuya responsabilidad se centra en evaluar y mejorar la calidad de los servicios educativos que conforman el Departamento).

"A través de la experiencia que se ha vivido en el diseño del trabajo por Área, se han podido analizar diversos aspectos que podemos definir como:

- Papel del Asesor y concepción de la Asesoría.
- Relación Supervisión-Asesoría.
- Papel de los Supervisores y Concepción de la Supervisión.
- Flujo de información con señalamiento de la responsabilidad central o compartida en cada fase del proceso.

Es necesario insistir en que este análisis surge como propuesta, tras detectar varios problemas en el desarrollo del proceso educativo como los siguientes:

- Capacitación por áreas, desligando los contenidos de acuerdo con las funciones del personal que participa.

- Ampliar información del desempeño aislado del personal que se asesora o supervisa, pero no de su integración con el resto del personal dentro del servicio o de la institución en particular.
- Imposibilidad de la dosificación de contenidos o señalamientos en la capacitación de las áreas por falta de coordinación entre las asesorías.
- Duplicidad de funciones entre el Asesor y el Subjefe por falta de especificidad en las fronteras de cada uno.
- Desequilibrio en la cantidad de información entre áreas, instituciones y servicios.

Sin intentar relegar la información que contienen los “manuales” administrativos o técnicos, los planteamientos se derivan de las concepciones con que se ha trabajado en nuestra práctica educativa.

1. Papel del asesor y conceptualización de la asesoría

Si partimos de la premisa acerca de la responsabilidad del Asesor, definida como “evaluar y mejorar la calidad de los servicios educativos”, entonces debemos clarificar qué es la calidad en educación y cómo se consigue ésta.

De la manera más breve posible, se pueden señalar aspectos del proceso mismo y algunos indicadores de sus efectos. El proceso educativo tiene un desarrollo cuantitativo y un desarrollo cualitativo. En el segundo aspecto, que es el que nos ocupa, se detecta y mejora la calidad de la educación cuando el proceso involucra más áreas de desarrollo en sus participantes o un desarrollo más sustancial y consigue con más eficiencia los objetivos que persigue: Dotar a maestros y alumnos de la conciencia del proceso que vive como persona en lo individual y en lo social.

Si el Asesor es la persona encargada de evaluar la calidad, entonces debe estar atento al proceso educativo en distintas direcciones y percibir entre otras cosas: el desempeño de los participantes en el proceso, la pertinencia del programa con su infraestructura y la integración entre instancias y personas.

Para realizar una percepción realista y útil en términos prácticos, es necesario cubrir algunos pasos como:

- Haberse ubicado en el proceso particular de la Institución y su personal.
- Relacionar con el contexto la experiencia que se observa.
- Entender la situación que se percibe como un momento de un continuo,
- Detectar las fallas en el proceso educativo y definirlas como las partes que están en elaboración y construcción,
- Plantear los mecanismos que permitan a la propia institución implementar espacios para acercarse más a la calidad esperada
- Compartir con el personal la experiencia completa.

Este proceso completo, se define como: ASESORÍA.

En otras palabras, intentando conceptualizar globalmente la descripción anterior, la Asesoría es el conjunto de momentos que permiten aislar y valorar una parte específica del proceso educativo, diferenciar sus características específicas de las esperadas y promover las condiciones para que los participantes directos las modifiquen en la medida en que conciban las modificaciones.

El Asesor por tanto, debe intervenir continuamente en el proceso de la institución o del servicio, como el promotor de la reflexión individual y grupal para que se clarifique la calidad del desempeño que se tiene, se conceptualicen los problemas y se propongan las soluciones que se consideren factibles por el grupo.

2.- conceptualización de la supervisión.

Si intentamos describir la supervisión como un proceso, habría que señalar que siempre está presente en el proceso educativo y que lo realizan tanto el alumno como el maestro, el director o el asesor. Probablemente la diferencia se dé en cuanto a la perspectiva de la que se parte por el grado de involucramiento que exista y la correspondiente valoración por el esfuerzo implícito en el proceso.

Estamos supervisando, cuando detenemos artificialmente el proceso en alguna fase, para corroborar cuánto se ha avanzado y de qué manera se ha conseguido; durante la asesoría se hace lo mismo, pero ésta pretende la valoración del proceso para apuntalar o consolidar los aciertos y corregir las desviaciones que se van presentando, mientras que la supervisión “certifica” el grado de avance y “da fe” de los resultados alcanzados en un momento, desde el punto de vista administrativo en particular y social en general; se garantiza que los recursos que se están destinando a la educación cumplan con su función.

CONSIDERACIONES:

Ante un planteamiento de tipo organizacional en que las funciones de Asesores y Supervisores deben ser definidas y diferenciadas, se vuelve indispensable marcar el límite de actuación válido entre uno y otro. Ambos van a observar desde una perspectiva distante el desarrollo del proceso educativo, porque sólo serán interventores eventuales, sin embargo, es diferente su intervención: el Asesor va con fines de evaluar la calidad de las acciones de quienes participan en el proceso, para retroalimentarlos en las áreas que llegue a requerirse.

El Supervisor va a la fuente directa de información, de la propia institución para reconocer el avance y reportarlo a quien jerárquicamente representa la autoridad: Director y Jefe de Departamento.

En común conservan Asesor y Supervisor la preparación técnica que haga posible que lo que se asesora tenga la misma orientación que lo que se supervisa, por lo que es de la mayor prioridad que compartan criterios técnicos, participen en capacitaciones, perfilen estrategias de aproximación a las instituciones y diseñen formas de intercomunicación que favorezcan la asesoría y supervisión como complementarias y como fases que no estén divorciadas del propio proceso educativo.”

- Así mismo, el Departamento de Educación Especial cuenta con un equipo de Asesores Técnicos para los diferentes servicios que se ofrecen. El propósito del Asesor Técnico es apoyar a personal directivo, docente y técnico de todas las instituciones de Educación Especial para el cumplimiento de las normas y lineamientos establecidos en el desarrollo de la tarea educativa, dentro del área a su cargo, aplicando las medidas que procedan dentro del ámbito de su competencia para elevar la calidad del servicio educativo. Para 1986 se cuenta con 24 Asesores Técnicos, mismos que se distribuyen según el servicio educativo que les compete.

“Primer foro nacional sobre educación básica en México”.

Estas ponencias se encuentran incluidas en este libro de acuerdo a la cronología y/o temática correspondiente.

“El trabajo que se desarrollaba en el Departamento de Educación Especial, se muestra por sí solo, en ocasión de presentar los fundamentos de su quehacer educativo, en Monterrey, Nuevo León, el 17 de Marzo de 1986; convocado por la Secretaría de Educación Pública al “Primer Foro Nacional sobre la Educación Básica en México”.

Serie de ponencias elaboradas por Asesores Técnicos e Investigadores pertenecientes al equipo de trabajo del Departamento de Educación Especial de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el estado de Nuevo León y del Centro de Investigaciones psicopedagógicas “Plan Nuevo León”.

- 1.- Alternativas de Integración del Sordo: Rosa Hilda Luna González
- 2.- La Capacitación Laboral en Educación Especial: Elvia Olivia Rodríguez Torres
- 3.- La Intervención Temprana en los Servicios de Educación Especial: Ma. Guadalupe Villarreal Varela
- 4.- Expansión de los Servicios de Educación Especial en el estado de Nuevo León: Senén Ramírez Villalba
- 5.- Los Centros Psicopedagógicos en los Servicios de Educación Especial: Ma. Natividad Flores Medina
- 6.- Programa de Apoyo a Padres de Familia: Margarita Mancillas Bortoloussi
- 7.- Papel del Maestro en la Educación Sexual de los Alumnos de los Servicios de Educación Especial: Patricia Barba Alonso
- 8.- Perspectivas de la Educación del Niño Sordo: Graciela Carrillo Montemayor
- 9.- La Importancia del Conocimiento de las Bases Legales en el Ejercicio del Docente: Elba Socorro Flores Castillo
- 10.- Consideraciones Psicopedagógicas para la Formación del Docente del Área de Deficiencia Mental: Lydia A. Contreras Garza
- 11.- La Educación Artística en la Formación Integral del Sujeto con Requerimientos de Educación Especial: Ma. Del Carmen Ramírez Rodríguez
- 12.- Colaboración Maestro-Psicólogo en las Escuelas de Educación Especial: Adriana Vega Balderas
- 13.- La Conceptualización Psicopedagógica del Docente de Grupos Integrados: Eliseo Guajardo Ramos
- 14.- La Comunidad en el Proceso Educativo: Ma. De Jesús Franco Zavaleta
- 15.- Los Talleres de Orientación Didáctica como Alternativas de Capacitación Permanente: Ma. De los Ángeles Manzano H.
- 16.- La Formación del Docente como Agente de Cambio en la Transformación de la Escuela: Martha Laura Maldonado Olvera
- 17.- La Actitud Docente en la Enseñanza de la Lengua Materna: Sergio Salas Flores
- 18.- La Práctica del Psicólogo Escolar: Adolfo C. Viera Petit-Jean
- 19.- Alternativas para evitar la Deserción y la Reprobación en la Escuela Primaria: Margarita Cárdenas Villarreal

- 20.- La Investigación Educativa y su vinculación con la formación de Docentes: Diana L. González Quiroga
- 21.- Estrategias para la Educación Especial: Santa Amparo García Coronado.”

“Los talleres de orientación didáctica como alternativas de capacitación permanente”

María De Los Angeles Manzano Hernández.

Profesora Especialista en Problemas de Aprendizaje de la Normal de Especialización de Monterrey, N. L.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“FUNDAMENTOS. La educación propicia el acceso a gran parte de los mexicanos a los beneficios del progreso.

- Una acción específica que la Secretaría de Educación Pública realiza para elevar la calidad de la educación, es la de crear los mecanismos y procesos adecuados que permitan actualizar permanentemente sus planes y programas de estudio para que sus contenidos y métodos educativos correspondan cada vez más a las necesidades del país y de sus educandos.
- in embargo, la calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema, pues aunque se ofrece la educación primaria a todos los niños en edad escolar, este nivel muestra serias deficiencias en cuanto a calidad con altos índices de reprobación y deserción.
- Dentro de Educación Especial en 1974 se crea el Proyecto Experimental de Grupos Integrados: bajo el rubro de “Plan Nuevo León”, por la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, para dar solución al gran problema de la reprobación y deserción escolar.
- Este proyecto fue fundamentado con los postulados más innovadores de la pedagogía y la psicología proponiendo soluciones futuristas, que hoy se concretan en los principios de normalización e integración adoptados por la UNESCO para los sujetos de Educación Especial.

FORMACIÓN. Los conceptos y normas de la Educación Especial y las bases teóricas de los procesos de aprendizaje para que sean interpretados y aplicados cabalmente, dependen de algunas estrategias prioritarias que conciernen a la formación y capacitación del personal, así como a la administración escolar.

Basado en lo anterior el Programa Especial de Grupos Integrados, preocupado porque la formación de los docentes sea permanente, implementó los talleres de orientación didáctica a través de sus asesorías técnicas, proporcionando de esta manera, apoyo al trabajo del Director de Unidad que tiene a su cargo de 7 a 10 maestros y un equipo de apoyo multidisciplinario.

OBJETIVOS. Los objetivos de estos talleres están basados en el aspecto teórico-práctico que debe tener presente todo docente para el mejor desempeño de su labor.

En el aspecto teórico se revisan algunos artículos e investigaciones de connotadas personalidades dedicadas a la educación.

También se revisa el marco teórico de las propuestas de lecto-escritura y matemáticas para dejar claro el concepto de aprendizaje en que están basadas y que implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos mediante la observación del mundo circundante y su acción sobre los objetos. La información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa. Este proceso de conocimiento parte del alumno y no del maestro.

Los principios que sustentan estas propuestas, están presentes en todo proceso cognitivo y por lo tanto son válidos para todas las áreas del aprendizaje.

En el aspecto práctico se buscan mejores estrategias para realizar las actividades de las propuestas antes mencionadas, así como hacer una vinculación de todas las áreas.

En cuanto a esto se da un verdadero intercambio de experiencias entre los maestros.

ORGANIZACIÓN. En la organización de estos talleres los Directores de Unidad reciben una orientación adecuada de parte de las Asesorías; de igual manera se proporcionan diferentes artículos o temas que es necesario revisar en determinadas Unidades, tomando en cuenta las necesidades de las mismas.

Inicialmente se organizaron estos talleres de orientación didáctica, uniendo varias unidades de grupos integrados; pero aunque hubo resultados satisfactorios, no cumplieron en su totalidad su objetivo por diferentes factores y porque las necesidades de cada Unidad, no eran las mismas.

Entonces se puso en práctica otra estrategia para estos talleres que asegurara la participación de todos y cada uno de los asistentes y así lograr mayores resultados y proporcionar verdadera ayuda y apoyo al maestro en su trabajo en el aula.

Se organizaron entonces en cada Unidad y en base a las necesidades de las mismas. Estas necesidades se revisaron por las asesorías en una reunión de Directores, para orientarlos en la mejor manera de cubrirlas; dando como resultado diferentes temas y actividades en cada Unidad.

En el desarrollo propio de cada taller, están presentes los Asesores. Participa también el equipo de apoyo de cada unidad, que son: psicólogos, maestros de lenguaje y trabajadores sociales, así como los asesores de estas área.

Al finalizar el año escolar y para clausurar estos talleres se presentan las actividades más sobresalientes que hayan realizado los maestros durante el ciclo escolar, así como los resultados que se obtuvieron.

ANÁLISIS. Después de realizados los talleres en una reunión de Directores se hace un análisis de los mismos y ésta reunión se convierte en un intercambio de experiencias entre ellos.

En este análisis se valoran los propósitos para los que se organizaron, se dan a conocer las sugerencias que los mismos maestros proporcionaron y éstas se toman en cuenta para el siguiente taller.

VISITAS. Sabiendo de antemano que el solo taller no asegura resultados, tanto los directores como las asesorías correspondientes, hacen visitas a los grupos que conforman las Unidades con la finalidad de dar la orientación más directa a los maestros en el lugar donde se presenta la problemática.

Es aquí donde vemos la necesidad de que el Director haga visitas más frecuentes al grupo para que el maestro esté realmente orientado pedagógicamente en su trabajo y al mismo tiempo se conozcan los problemas reales con que se enfrenta diariamente, para darle sugerencias de cómo resolverlos.

Cabe mencionar que no sólo el Director y el Asesor, visitan los grupos, los maestros también reciben la visita de la trabajadora social, la psicóloga y en algunas Unidades la maestra de lenguaje. Todas estas personas que forman el equipo de apoyo al trabajo del maestro aportan sugerencias para que empleen otras estrategias en sus actividades, que sean necesarias según la problemática que se encuentra en cada grupo.

Con estas visitas se valora esta forma de capacitación continua a los maestros y se toman los observables, tanto positivos como negativos que nos sirven de pauta para tratar de mejorar cada taller y así seguir elevando la calidad de la educación que es la preocupación de todas las autoridades.

Por lo antes expuesto este programa de educación especial propone:

- a) Que siendo la preocupación de la Secretaría de Educación Pública, elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos, se programen verdaderos talleres de orientación didáctica como alternativa para la formación permanente de los docentes.
- b) Que esta formación no debe darse únicamente a los maestros. Es primordial que también los directores la reciban para que se conviertan en orientadores técnicos y no únicamente administrativos.
- c) Que es necesario que estos talleres se realicen en base a las necesidades de cada nivel o cada escuela con temas fundamentales que realmente sirvan de solución a la problemática que se presente.
- d) Que es urgente que haya una retroalimentación entre el docente y las autoridades educativas correspondientes para que éste se sienta verdaderamente apoyado y orientado.
- e) Que esta orientación se dé principalmente en el aula que es donde el docente más lo necesita ya que si se elaboran planes para capacitación detrás de un escritorio y no se vive la realidad de nuestros maestros en el aula, estos planes no cumplen su objetivo y se quedan solamente en una exposición de temas".

Capítulo IV

Características de los Servicios de Educación Especial

Los servicios de Educación Especial en nuestro Estado, están conformados operativamente en seis programas; dependiendo de las necesidades de atención que requieran los alumnos contamos con:

- 1) Grupos Integrados,
- 2) Centros Psicopedagógicos, incluyendo Unidades de Apoyo Escolar.
- 3) Escuelas de Educación Especial, incluyendo Trastornos Neuromotores, Deficiencia Mental, Audición y Lenguaje, Ciegos y Débiles Visuales, Problemas de Conducta e Inadaptados Sociales, CREE, Grupos Integrados “B”,
- 4) Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE),
- 5) Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC),
- 6) Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes (CAS).

El sistema de Educación Especial Federal en Nuevo León atiende actualmente 12,757 alumnos con un personal total de 1,165 (personal directivo, docente, técnico y administrativo), distribuidos en 92 centros de trabajo (1989-1990). Los servicios se ofrecen en 30 municipios del estado.

La atención que se brinda está dirigida a dos grandes grupos, el primero abarca a las personas cuya necesidad de Educación Especial es indispensable para su integración y normalización. Las áreas aquí comprendidas son: Deficiencia Mental, Trastornos de Audición y Lenguaje, Trastornos Neuromotores y Trastornos Visuales; esta atención se brinda en Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación para el Trabajo. El segundo grupo incluye personas cuya necesidad de Educación Especial es complementaria al proceso educativo regular; este grupo comprende las áreas de Problemas de Aprendizaje, Lenguaje y Conducta.

Considerando estos dos grandes grupos, a continuación se presenta un panorama general de los servicios.

Servicios complementarios a la evolución pedagógica del niño

Área de Problemas en el Aprendizaje

Servicios que se aplican a sujetos cuya necesidad de Educación Especial es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal. Se identifican dos tipos generales de problemas de aprendizaje: aquéllos que aparecen en la propia escuela como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura que pue-

den no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia, y los que se originan por alteraciones del desarrollo que interviene en los procesos de aprendizaje.

Los servicios que actualmente atienden este tipo de problemas son:

- Grupos Integrados
- Grupos Integrados “B”
- Centros Psicopedagógicos
- Apoyo Escolar

“Alternativas para evitar la deserción y la reprobación en la escuela primaria”

MARGARITA CÁRDENAS VILLARREAL. Investigadora del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas “Plan Nuevo León”.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Mientras existan en el país seis millones de analfabetas y quince millones de adultos sin haber concluido la primaria, será imposible alcanzar el objetivo de la sociedad igualitaria.

Desde el sexenio pasado se ha enunciado el logro de que “La escuela es para todos los niños”, lucha por la cual se ha estado pugnando desde el siglo XIX durante el movimiento de las Leyes de Reforma y defendido de nuevo en 1910 durante la Revolución Mexicana, quedando establecida la obligatoriedad de la misma en la Constitución de 1917.

“Esta dinámica de exigencias populares y respuestas gubernamentales, provocó en el sistema educativo mexicano, un crecimiento que puede calificarse de explosivo. En 1910, solo el 3% de los niños en edad escolar, asistían a la escuela primaria. Actualmente se afirma que prácticamente no existen niños en edad escolar sin atención educativa”²¹

Sin embargo, sabemos que no es suficiente con ofrecer un lugar para los niños en edad escolar, sino que la escuela como institución, ofrezca una real oportunidad de permanencia: “Aunque se ofrece la educación primaria prácticamente a todos los niños que solicitan inscripción (poco más de 15 millones en el Ciclo Escolar 82-83), este nivel muestra serias deficiencias en cuanto a calidad, con altos índices de deserción y reprobación”²²

Las estadísticas publicadas en 1980, indican que por cada 100 niños que inicien su escolaridad primaria, solo el 53% lograrán terminarla. De estos 47 niños que no concluyen su educación primaria, 23 de ellos presentan ya problemas al cursar el primer año y 25 durante el 2º, por lo tanto el 39% de la población infantil inicia la escolaridad con dificultades que se convertirán más tarde en un verdadero fracaso, tanto para el individuo como para la institución, y esto repercutirá en el desarrollo de nuestra sociedad.

21 COPLAMAR. “Educación Necesidades Esenciales en México”, Ed. Siglo XXI, México 1982.

22 Poder Ejecutivo Federal. “Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1989”, (7.2.) Educación, Cultura, Recreación y Deporte. (7.2.1. Diagnóstico).

Ante este grave problema, se han manejado un sinnúmero de estrategias entre las cuales destacan el Programa de Educación Especial para todos los niños, así como las acciones de la Dirección General de Educación Especial, que van dirigidas a atender a los alumnos que no son promovidos en los primeros grados, es decir, los niños que no han logrado aprender lo establecido por el sistema escolar en determinado tiempo.

Para atender esta demanda la D.G.E.E., conjuntamente con el Gobierno del Estado de Nuevo León, creó en 1974 el “Plan Nuevo León”, con el fin específico de encontrar estrategias encaminadas a abatir este problema, siendo así como surge el Proyecto de Grupos Integrados, cuyo modelo es implementado en la mayoría de los estados de la República, brindando atención psicopedagógica a los alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado de primaria, no han adquirido la lecto-escritura y/o el cálculo, debido a problemas en el desarrollo de los procesos educativos básicos. El propósito es incorporarlos al proceso regular de aprendizaje, encontrando desde un principio que: la característica principal de estos niños, es la dificultad que presentan en el área de lecto-escritura.

Más tarde, en 1979 dentro del “Plan Nuevo León” se crea un servicio más, Apoyo Pedagógico, encaminado a brindar atención a la población con dificultades escolares en el tercer grado. Posteriormente este servicio se transforma orientándose hacia la escuela donde se atiende a los 6 grados de la primaria y cambiando su nominación a “Apoyo Escolar”.

Sin embargo, la más valiosa aportación de la D.G.E.E. son los trabajos de investigación encaminados a conocer el desarrollo de los procesos educativos en el seno mismo de la escuela, los cuales han llevado a un nuevo replanteo sobre el fracaso escolar, haciendo a un lado el énfasis de la patología del niño para dar a conocer el proceso cognitivo por el cual el niño atraviesa para la construcción del sistema de escritura.

Los trabajos anteriores llevan a un nuevo planteamiento sobre las causas que provocan la deserción y la reprobación escolar, así como el manejo de la lecto-escritura en la escuela primaria.

“Querer homogeneizar a una población al comenzar el primer año de primaria para someterlos a un proceso uniforme de aprendizaje, conduce solo a relegar aquella parte de la población culturalmente privada de los estímulos que han debido darle, tanto en el hogar como en la institución preescolar”²³

Por lo tanto queda manifiesto que es en la escuela donde se genera una de las principales causas del fracaso escolar, ya que es ella la que tiene la obligación social de alfabetizar y no exigir a los niños que inicien su escolaridad ya alfabetizados.

Dentro de las principales causas podemos considerar:

- Un desconocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita.
- La brevedad excesiva del calendario escolar (5 a 6 meses reales), unida a la exigencia de manejar la lecto-escritura en el primer grado.
- El considerar que no es de su competencia atender a los niños que presentan dificultades al iniciar su aprendizaje y culpar de esto a causas externas o patológicas.

En el análisis que hace Piaget de la educación en su libro “A dónde va la Educación”, nos dice: “El derecho a la educación es pues ni más ni menos, el derecho del individuo a desarrollarse

23 Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita y Colaboradores. “Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura” D.G.E.E., SEP, OEA, MEX. 1982.

normalmente en función de las posibilidades de que dispone y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en relaciones efectivas y útiles.”

El Plan Nacional de Desarrollo para abatir los factores que propician la reprobación y la deserción escolar, también propone eliminar las principales causas internas que la producen.

- Por lo tanto proponemos que las alternativas para evitar la deserción y la reprobación, estén dirigidas hacia el mejoramiento de la escuela y no directamente hacia el niño.
- La escuela debe cumplir con la función social que le corresponde, dando a todos los niños verdaderas oportunidades para el aprendizaje.
- Propiciar el proceso constructivo de la lengua escrita a través de toda la educación básica.
- Ampliar el período que se da al niño para aprender a leer y escribir fusionando los objetivos del primero y segundo grado.
- Dar a conocer a los maestros la psicogénesis de la lengua escrita a través de acciones permanentes y continuas en base a observaciones y reflexiones sobre el trabajo en el aula y que redunden en un cambio de actitud ante las respuestas del niño.
- Continuar con la investigación educativa no sólo con una mayor participación de los docentes, sino convirtiendo al maestro en un investigador permanente en la búsqueda de acciones que lo lleven a cumplir su función social como agente en la transformación de la comunidad.”

1) Grupos Integrados

El objetivo de los grupos integrados es brindar atención psicopedagógica a los alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado de primaria, presentan dificultades en la adquisición inicial del cálculo elemental y la lengua escrita debido a problemas en el desarrollo de los procesos educativos básicos, con el fin de incorporarlos al proceso regular de aprendizaje.

Este servicio se estructura en Unidades dirigidas por un Director de Unidad, de 7 a 10 maestros especialistas de grupo en promedio, distribuidos en igual número de escuelas primarias, un maestro de lenguaje, un psicólogo y un trabajador social por unidad.

El Grupo Integrado funciona en una escuela primaria, preferentemente en alguna zona con gran índice de reprobación, a la que pueden asistir niños de escuelas aledañas; el promedio de niños atendidos por grupo integrado es de 20 a 25 alumnos.

La captación de los alumnos se inicia en el mes de abril, identificando cada maestro a los niños que cumplen con el perfil requerido. En mayo, a través de un cuestionario psicopedagógico contestado por los maestros de grupo, se determinan los posibles candidatos a Grupo Integrado, analizando sus problemas y posibles causas. Posteriormente en junio, se realiza la aplicación de instrumentos psicopedagógicos para delimitar la población definitiva que requerirá del servicio, el cual inicia su operación en septiembre y funcionará durante el ciclo escolar correspondiente.

La estancia del niño puede ser de más de un ciclo escolar, al término se incorporan al segundo grado o al tercero de la escuela primaria regular, según sea el caso.

Operación de los Grupos Integrados

- El personal de la unidad detecta candidatos de las escuelas primarias.

- El maestro de primero de primaria llena un cuestionario por cada alumno reprobado.
- El personal de la unidad analiza los cuestionarios.

El cuestionario filtra hacia;

- Evaluación de los casos por el equipo de la unidad.
- Evaluación filtra a atención en Grupo Integrado.
- Evaluación, al grupo regular de primaria.

2) Grupos Integrados “B”

Los Grupos Integrados “B” tienen como objetivo principal, la integración de los niños con necesidades especiales en su ámbito natural de aprendizaje, es decir, a la escuela primaria. La atención que se ofrece está encaminada a promover sus potencialidades individuales y respetar su ritmo de aprendizaje.

Los alumnos que ingresan son aquellos que llegan con un perfil bajo en la Prueba Monterrey y que son repetidores del primero o segundo grado, cuya edad inicial varía entre 7 y 10 años.

Son dos ciclos los que conforman Grupos Integrados “B”, el primero consta de tres años, en los que se enfatizan las áreas de lecto-escritura, matemáticas, ciencias naturales, actividades artísticas, tecnológicas y lúdicas. Una vez terminado el primer ciclo y habiendo adquirido los aprendizajes requeridos, son promovidos a los grupos integrados y aquellos que requieren de más tiempo, permanecen en el grupo integrado “B”, prosiguen con el 2º ciclo de dos años, después del cual están en posibilidad de ingresar a una escuela primaria especial o a un Centro de Capacitación para el Trabajo.

El personal que integra una Unidad, es el director de unidad, 7 maestros especialistas en problemas de aprendizaje (cada uno atiende a 15 alumnos en promedio), un psicólogo, un trabajador social y un maestro de lenguaje, además un médico pediatra para cada dos módulos.

Cada uno de estos profesionales por medio de reuniones interdisciplinarias realiza un diagnóstico, orientación y/o tratamiento de los problemas particulares de los alumnos, obteniendo una atención integral complementaria al trabajo pedagógico

El Proyecto realizaba diversas actividades con los padres de familia como participantes del proceso educativo de los niños.

En el tiempo de carácter experimental del Proyecto se realizaban actividades de investigación, asesoría y capacitación continua al personal docente y técnico del Proyecto Especial de Grupos Integrados “B”.

“Los centros psicopedagógicos en los servicios de educación especial”

MARÍA NATIVIDAD FLORES MEDINA. Asesora Técnica en el Área de Centros Psicopedagógicos.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“La demanda de atención a niños con requerimientos de Educación Especial ha crecido en forma considerable.

Tomando en cuenta la repitencia en los primeros grados de la escuela primaria que se traduce en fracaso escolar y por ende en deserción, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de analizar la situación.

Hay algunos problemas debidos a alteraciones neurológicas, nutricionales, emocionales o sociales, sin embargo la mayor parte de la población con dificultades para el aprendizaje no presenta retraso mental, ni lesión cerebral o problemas orgánicos definidos ya que su fracaso se sitúa en la formación inadecuada en que se ha abordado la enseñanza del sistema de lecto-escritura y/o de las nociones elementales del cálculo matemático; aunado a esto, la reacción familiar y escolar que conlleva dicho fracaso.

CONSIDERANDO:

- a) Que el desconocimiento del proceso normal de aprendizaje conduce a crear mecanismos de automatización.
- b) Que homogeneizar una población al comenzar la primaria para someterla a un proceso uniforme de aprendizaje, relega a la parte de la población culturalmente privada de los estímulos que ha debido recibir tanto en el hogar como en la institución escolar.²⁴
- c) Que la situación de problema escolar más que patológico es una perturbación del proceso cognoscitivo y psico- lingüístico que de una u otra forma se ha alterado.

Por un lado está el sorprendente hecho de que la escuela tradicional imponga a los niños una forma de razonar que fue conquista de los griegos después de siglos de aritmética y geometría empírica.

Está por otro lado la sobrecarga de programas, consecuencia de la organización curricular, dando al niño una cultura general amplia y al mismo tiempo llenando su mente de conocimientos específicos relativos a materias consideradas relevantes, conduciendo a un recargamiento de materias que puede retardar su formación en la misma medida que se desea acelerar o perfeccionar.

Por ello el interés al aspecto dinámico de la asimilación ya que todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés y así la verdad será una verdad de autoridad ya que ésta exige la verificación racional y retrasa la adquisición de las operaciones de la lógica, la verdad será encontrada por esfuerzo personal, control y verificación grupal.

La Dirección General de Educación Especial se ha planteado la necesidad de atender a los niños que presentan dificultad para el aprendizaje ya que esto tendría consecuencias negativas que afectarían el proceso de desarrollo integral del niño, incidiendo en la reprobación y deserción de las escuelas primarias.

Los Centros Psicopedagógicos son una alternativa de servicio de la D.G.E.E., (Dirección General de Educación Especial) brindando atención a los alumnos de 2° a 6° grados de la escuela primaria que presentan dificultades específicas en lenguaje y/o aprendizaje. Operan durante todo el año proporcionando servicios de detección, diagnóstico y aplicación de programas psicopedagógicos. La recepción de alumnos es constante y sólo está limitada por el cupo de cada

24 Dra. Emilia Ferreiro
Dra. Margarita Gómez Palacio y colaboradores

Centro y el cumplimiento de las normas de ingreso, una de ellas es no dejar de asistir a su escuela primaria.

Cada especialista atiende un mínimo de 20 alumnos por semana en pequeños grupos de 4 ó 5 alumnos y casos individuales. Las sesiones tienen una duración de 80 minutos, las grupales y 45 minutos las individuales.

EXPECTATIVAS

Aprovechando los lineamientos teórico-prácticos que existen para Centros Psicopedagógicos, se propone que el maestro sea un investigador constante del aprendizaje con la utilización de diferentes estrategias y material didáctico que le permitan mejorar su calidad de docente.”

3) Centros psicopedagógicos

En el servicio del Centro Psicopedagógico se proporciona atención a los alumnos del sistema de educación básica que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje y/o en el desarrollo del lenguaje. Este tipo de servicio se ofrece por un director, maestros especialistas en lenguaje y aprendizaje, además de psicólogos y trabajadores sociales que conforman el apoyo técnico.

La atención se brinda en sesiones grupales (grupos de aprendizaje de 4 o 5 alumnos y de 2 o 3 en lenguaje) e individuales.

Cada maestro de aprendizaje atiende a 20 alumnos a la semana y el de lenguaje a 15. Los alumnos pueden permanecer hasta 18 meses en el Centro, asisten a recibir atención en el turno contrario al que acuden a la primaria y además del nivel elemental, en ocasiones se atiende el nivel preescolar y el de secundaria.

Operación del Centro Psicopedagógico

- Entrevista inicial, determina y se orienta sobre el servicio que le corresponda.
- Evaluación Psicopedagógica, determina y se orienta su atención en un servicio de Educación Especial o en un servicio de Educación Regular.
- Integración del caso.
- Elaboración del programa.
- Atención en aprendizaje y/o lenguaje y adecuación del programa.
- Evaluación del avance del alumno.
- Revisión del caso.
- Fin de la atención.

“Grupos integrados”

Testimonio:

“En los años 70`s la Normal de Especialización estaba ubicada en el complejo educativo de la escuela primaria anexa a la Normal Miguel F. Martínez y al jardín de niños, por lo que desde mi formación magisterial tuve conocimiento de Educación Especial.

Cursando el tercer año de la Normal Básica conocí a Quique, un alumno de Educación Especial con Síndrome Down que llegaba todos los días bien vestido, (corbata y saco) con su portafolio y se sentaba en una de las jardineras de la normal. Muchas de las alumnas nos acercábamos a

él, quien sacaba de su portafolio una agenda dándonos fecha de nuestro futuro matrimonio. Ese fue mi primer acercamiento a Educación Especial.

Una vez terminada mi formación de maestra de primaria (1974) fui a pedir informes para inscribirme en la Normal de Especialización con la idea de especializarme en Deficiencia Mental. En esa época el director era el Profr. Ramón Treviño Ortiz y la SubDirectora la Profra. Ma. Guadalupe Hernández Nápoles. No fui aceptada, pues uno de los requisitos era tener dos años de experiencia como maestra de primaria, por lo que me inscribí para presentar examen de admisión en la Escuela Normal Superior del Estado en el Área de Lengua y Literatura española. Ahí cursé dos meses de estudio y fue cuando me informaron que se abrían inscripciones en la Normal de Especialización sin el requisito de la experiencia, pero solo se abría una especialidad, la de Problemas en el Aprendizaje, ya que se iniciaban los Grupos Integrados, mi generación sería la segunda de esta especialidad con duración de tres años. Era tanta mi inquietud que dejé la Normal Superior para iniciar mi carrera de maestra especialista.

Durante mi formación tuve la oportunidad de visitar diferentes normales, asociaciones e instituciones ofreciendo pláticas sobre temas que ayudaran a comprender la dislexia y la discalculia.

En 1977 terminaron mis estudios en la Normal de Especialización y esperaba una plaza para trabajar en los Grupos Integrados, los cuales fueron creados para evitar la reprobación y deserción de los alumnos en la escuela regular. Estos dependían del Centro Piloto ubicado en Tapia y V. Carranza estando al frente de la dirección la Profra. Diana Leticia González Quiroga.

Los grupos integrados estaban distribuidos en el área metropolitana divididos por sectores, los cuales eran identificados por colores, así estaba el naranja, morado, rosa, verde, verde claro, amarillo etc.; cada sector contaba con una coordinadora que asumía las funciones técnicas y administrativas. Uno de los mayores retos con los que nos enfrentamos, fue con la aceptación del padre de familia ya que el grupo integrado era un salón aparte (casi siempre en las bodegas o debajo de las escaleras) donde el maestro regular nos reportaba aquellos alumnos repetidores con dificultad en la adquisición de la lecto-escritura y de las matemáticas. Los comentarios que hacían los padres era "Mi hijo no está loco".

Para determinar si un alumno era candidato se aplicaba la prueba Monterrey, había dos fechas para la promoción e incorporación al aula regular: enero y junio. El grupo integrado no cubría al 100 % por ciento su nombre, ya que los alumnos se sacaban de su salón para pasarlos a otra aula, la del grupo integrado, en la cual podrían estar hasta dos años dependiendo de sus avances, esto se hacía por medio de una evaluación, para incorporarse después a su aula y grado correspondiente.

Este modelo "permitía" etiquetar a los alumnos y sufrir "bullying" por parte de sus compañeros.

En los años 80 nacen los grupos de apoyo en los cuales, por medio de un reporte del maestro y una evaluación se determinaba si el alumno era candidato a recibir apoyo por parte de la maestra especialista, en este modelo de atención los alumnos eran sacados de sus aulas en pequeños subgrupos dependiendo del grado y la dificultad que presentaban, se atendían una o dos veces por semana durante 45 minutos aproximadamente, a la maestra(o) del grupo regular se le proporcionaba el horario, para que cuando los alumnos estuvieran en la clase de apoyo, ella procurara no dar un tema nuevo y el alumno no se desfasara de los contenidos académicos con su grupo regular.

También se les ofrecía asesoría, estrategias y sugerencias a los maestros (as) de los grupos regulares para modificar algunos vicios metodológicos y didácticos, en ocasiones se tomaba el

grupo por el maestro especialista, para que el maestro regular observara la estrategia sugerida; esto no duró mucho ya que el maestro del grupo regular empezó a salirse del aula justificando actividades como la cooperativa, hacer estadísticas, planeación o simplemente se salían a platicar con otro compañero, dejando al maestro especialista frente al grupo; otro de los problemas que surgieron con esta modalidad fue cómo el maestro especialista se convirtió en el “comodín” de la escuela, pues si un maestro faltaba, él cuidaba el grupo, hacía los pendientes de la directora o salía a realizar mandados por ejemplo: comprar el pastel del maestro que cumplía años o trasladar alumnos de la escuela para algún concurso, llevar papelería a la inspección escolar, etc.

En ese tiempo fui invitada junto con la Profra. Adriana Gómez Flores y la Profra. Magda Eva Viejo Zepeda a participar en un proyecto dirigido por la Profra. Margarita Cárdenas Villarreal, el cual consistía en ofrecer el apoyo dentro del aula.

El maestro especialista ya no sacaría a los alumnos que necesitaran apoyo sino que se integraría dentro del aula. Esto se realizó en cinco escuelas y en los primeros años. Al permanecer dentro del aula el maestro del grupo regular se sentía observado, pensaban que íbamos a criticar su trabajo con sus superiores.

La planeación empezó a realizarse en conjunto. Después se implementa en todos los grupos de apoyo cambiando su nombre a “Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular, USAER”.

OLGA EMILIA ISLAS SAENZ

Profesora de Educación Primaria por la Normal Miguel F. Martínez y Especialista en Problemas en el Aprendizaje de la Normal de Especialización de Monterrey, Maestra de Educación Media Básica de la Normal Superior del Estado de N. L., en Lengua y Literatura Españolas; se desempeñó como Investigadora en el Centro Psicopedagógico “Plan Nuevo León” y Asesora en la Dirección de Educación Especial y otros Servicios Alternos, (Sistema Estatal) actualmente es maestra jubilada con 40 años al servicio de la Educación en Nuevo León.

4) Apoyo Escolar

Otro servicio de gran trascendencia en el área de problemas de aprendizaje es el de Apoyo Escolar, cuyo objetivo es brindar apoyo paralelo a la escolaridad regular, dentro de la misma escuela, a niños que presentan dificultades en el aprendizaje del grado que están cursando, preferentemente en lecto-escritura y matemáticas, buscando prevenir la reprobación y asegurar una adecuada escolaridad.

El maestro de apoyo escolar atiende un promedio de 30 niños, mismos que pueden ser dados de alta del servicio cuando se considere que superó la dificultad por la cual fue reportado.

Los grados atendidos son del segundo al sexto, debiéndose atender a tres grados mínimo en sesiones de trabajo *de 50 a 60 minutos con 4 o 5 niños según la afinidad de las problemáticas.*

Los grupos de apoyo escolar están conformados en unidades que generalmente tienen 5 maestros de apoyo escolar, distribuidos en igual número de escuelas primarias y con un director al frente de la Unidad.

En esta labor es indispensable una actitud altamente sensible del maestro de apoyo escolar en la interacción con todos los elementos del ámbito escolar ya que la relación con los maestros de grupo es determinante en las acciones del maestro especialista.

Operación de la unidad de Apoyo Escolar

En el proceso de selección, el maestro especialista y el maestro de grupo regular son copartícipes:

- En el logro de los Objetivos de Apoyo Escolar,
- Igualmente en Observaciones Participativas en el Grupo Regular,
- En la Exploración Pedagógica a través del Método Clínico y
- En realizar un Reporte Pedagógico sobre el desempeño del niño.
- En cuanto a la Atención Pedagógica, igualmente son copartícipes en:
- Llevar a cabo el Programa de Atención Pedagógica, en reuniones con padres de familia y en la evaluación.

“Los niños sobresalientes en la escuela pública, hacia una estrategia de investigación y servicio”

SANTA AMPARO GARCÍA CORONADO

Texto de la contraportada del libro “Los Niños Sobresalientes en la Escuela Pública, hacia una estrategia de investigación y servicio” presentado en marzo de 1992. Este libro sobre CAS, se incluye en la versión digitalizada de este documento.

“El Departamento de Educación Especial de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León ha respondido a las necesidades educativas de los niños y adolescentes que lo han requerido, y al mismo tiempo, quienes laboramos en él hemos participado en la formulación de las estrategias para su atención, lo que ha propiciado la conformación de los modelos educativos para los servicios que en este momento se ofrecen. Esta experiencia asentada en una estrategia de corresponsabilidad que se refleja en las acciones que llevamos a cabo, se cristaliza en “La Educación Especial en Nuevo León”, esfuerzo que deja testimonio del tiempo y trabajo dedicados a las tareas educativas que el Nuevo León de hoy nos reclama.

La intención de esta colección es plasmar la apertura, el intercambio, las diferencias y los acuerdos que han tenido lugar a través de la generación y consolidación de las tareas de Educación Especial en el Estado, dejando constancia de una entrega que se renueva día a día a favor de todos aquellos que la requieren. En este libro se concibe la construcción de un Modelo de Atención que “detecte, encauce y cultive” a niños y jóvenes sobresalientes como uno de los objetivos y estrategias que el Programa para la Modernización Educativa indica para la Educación Especial en su labor de apoyo a la Educación Básica. En ese sentido, se plantea el modelo como un servicio más, a manera de complemento, que pueda ofrecer la escuela pública a los niños y jóvenes que asistan a ella”.

5) Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes, CAS

El objetivo fundamental de este proyecto es el de reorientar el modelo actual de acuerdo a las características y necesidades de la población escolar del estado, a través de una Investigación

Pedagógica, con el propósito de elaborar un modelo de atención educativa a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes.

El proyecto de atención a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes está dirigido a dar servicio a escuelas del nivel de educación preescolar y primaria.

Para desarrollar la etapa de investigación y de servicio, el trabajo en el ciclo escolar 1990-1991 se desarrollará en un número limitado de escuelas: 5 en preescolar y 5 en primaria; ampliándose para el ciclo escolar 1991-1992 al nivel de secundaria.

En una segunda etapa, contando con los criterios de identificación adecuados a las características regionales, así como diseñados y probados los programas y estrategias de atención y promoción educativa, se procederá a su difusión e implantación en forma gradual en el resto de los municipios del estado.

Este programa se enfocará en un primer momento a la población escolar entre los 5 y los 12 años (preescolar y primaria), en un segundo momento se incluirá a la población entre los 13 y 15 años (secundaria).

Las acciones principales de este programa en nuestro estado son:

- Reconocer y producir los marcos teóricos y conceptuales que validen los modelos de atención escolar a niños que manifiesten el fenómeno CAS.
- Producir una metodología para identificar, seleccionar y atender a los niños y jóvenes con capacidades sobresalientes.
- Explicar la importancia social y cultural de atender a los niños y jóvenes CAS.
- Caracterizar el trabajo de la escuela regular que favorece o impide el desarrollo de proyectos de esta naturaleza a fin de determinar las condiciones de factibilidad para la generalización de modelos de atención a niños y jóvenes CAS.
- Analizar las condiciones individuales y contextuales que permiten reconocer el fenómeno CAS en los alumnos de la escuela regular.
- Estudiar los mecanismos y procesos bajo los cuales los alumnos CAS pueden presentar sus producciones a la comunidad.
- Reconocer el nivel y características de participación de la comunidad (padres, maestros, alumnos y autoridades) en proyectos de esta naturaleza.
- Establecer los parámetros necesarios para realizar procesos de formación del personal docente y técnico que participe en la atención de niños y jóvenes CAS.
- En síntesis, este proyecto pretende elaborar y validar los modelos de atención a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

“Mi experiencia en educación especial”

Testimonio:

“Al comenzar a realizar mis prácticas como profesora de educación básica en la Escuela Primaria Monumental Monterrey, pude observar que algunos alumnos omitían letras, otros las invertían, y por lo tanto su aprendizaje tanto en ritmo como en calidad era deficiente, de ahí comencé a buscar alternativas que les permitieran mejorar sus resultados

Primero ingresé a la Normal de Especialización en la ciudad de México, D.F., escuela en la que aprendí técnicas para la educación de los niños con Deficiencia Mental, ya tuvieran Síndro-

me Down, PCI (Parálisis Cerebral Infantil), enfermedades metabólicas, accidentes perinatales, etc.

Dentro de las prácticas nos permitieron asistir a centros como el Hospital Psiquiátrico Infantil Juan N. Navarro, al Centro Nacional de Audición y Lenguaje, al Instituto Lyndon Down, y hospitales generales del sector salud, para poder conocer más de cerca las causas que generan los problemas durante el parto así como embarazos mal cuidados, también asistimos al hospital Rafael Lavista, a los hospitales de la Secretaría de Salubridad y Asistencia así como el Hospital de la Mujer, (algunos de mis compañeros que trabajaban en zonas alejadas tenían que aprender a asistir los partos junto con la comadrona de la comunidad). Todo este aprendizaje nos permitiría conocer más de cerca algunas de las causas que provocan daños a diferentes niveles en nuestros alumnos.

La escuela Normal de Especialización en la ciudad de México se encuentra en Campos Elíseos de la colonia Polanco cerca del Conservatorio Nacional y de la Embajada Cubana.

Al abrirse la oportunidad de ingresar a la Normal de Especialización en Monterrey, Nuevo León, la única especialidad en ese momento, era la de Problemas de Aprendizaje, ya que se había echado a andar el Plan Nuevo León, y se necesitaban maestros especialistas en esta área.

Mis amigas la Profra. Palmira Patricia Guerrero Chavarría, Ma. Antonia Concepción de los Milagros Cavazos García y Olga Emilia Islas Sáenz y yo decidimos ingresar.

Yo trabajé en el Centro Escolar Jaime Torres Bodet, el grupo de esta comunidad tenía la característica de que estaba instalado fuera del edificio del centro educativo y no dentro de la escuela como todos los demás grupos integrados, por lo que éramos totalmente independientes y por lo tanto recibíamos niños de varias escuelas circundantes, de tal manera que los padres de familia no sentían el rechazo del resto de la comunidad escolar.

Al aplicar la Prueba Monterrey, que se utilizó para detectar los problemas de aprendizaje, pudimos palpar de manera directa que estos resultados reflejaban no sólo un problema de aprendizaje sino de diferencias sociales, los niños que vivían en la Campana, en Sierra Ventana, etc., los resultados que arrojaba eran muy graves, porque los alumnos no conocían muchas de las cosas que estaban representadas y no tanto por falta de habilidades del pensamiento.

En 1977 me voy al estado de Guerrero para ayudar a echar andar el Plan Piloto de Grupos Integrados, logramos abrir 20 grupos y aplicar la prueba Monterrey en el Puerto de Acapulco, Puerto de Zihuatanejo, Chilpancingo, Iguala, los resultados eran muy diferentes y se pidieron ajustes a la prueba ya que la realidad de este estado de la República contrastaba con la realidad de Monterrey, N. L., comenzando con el nombre de las cosas, y para que fuera confiable debía estar acorde con la realidad de los alumnos de un puerto, que no conocen una fábrica, ni las plantas nativas del norte del País.

Se logró iniciar igualmente las escuelas de Educación Especial de Acapulco, Zihuatanejo, Chilpancingo, Iguala, Y abrir 20 Grupos Integrados que daban servicio a diferentes necesidades, lo mismo se atendían niños con síndrome Down que con problemas de Autismo.

La primera escuela de Educación Especial en Acapulco estaba ubicada en el centro de la zona roja, los alumnos y los maestros éramos centro de burlas y maltrato, lo menos que nos decían era cuida locos.

Al regresar a Monterrey ingresé a trabajar en un Centro de Educación Especial del sistema estatal en Guadalupe, Nuevo León, me asignan los alumnos con deficiencia mental más profunda y lo primero que veo al llegar al aula es a los niños con alguien de su familia (por lo regular la madre o hermanos), ya que se requería el auxilio extra a la maestra y se hacía necesario para continuar con el apoyo en casa... Iniciamos gateando, luego caminando, brincando...

Aprendí que lo más importante es que los padres se sientan apoyados, tomados en cuenta, reconocidos... y pues, en días muy fríos los únicos alumnos en la institución eran los míos, uno de ellos que se les cayó al nacer, era muy agresivo con su hermano y peor cuando nació su hermanita, una noche en la que no lo aseguraron debidamente como siempre lo hacían, los despertó el ruido de las sillas, y al ir a ver lo ocurrido, el muchacho ya había destruido la mitad de la alfombra hilo por hilo.

A otro de ellos que había sufrido de hipoxia perinatal, le cambió la vida cuando comenzó a caminar y entonces se salía de su habitación por la noche, optaron por poner una reja en casa y así resolver que se fuera a escapar; y por otro lado que le permitiera a la familia dormir y descansar.

Una de las niñas al comenzar a caminar y manejar sus manos aprendió a hacer galletas, “claro que también amasaba y mezclaba lo que le dejaran”, esta actividad le permitió mejorar su comunicación.

Aprendí que un maestro especialista debe medir los alcances y la responsabilidad sobre lo que enseña, y hasta qué punto puede ser beneficioso para una familia que sus hijos aprendan a desplazarse. Sí, los alumnos y a veces la propia familia, que requiere involucrarse en su totalidad, no tienen suficiente control, quizá por insuficiencia de recursos, sobre las consecuencias de sus acciones. El director de esta escuela era el Profr. Senén Ramírez Villalba.

De ahí tuve la oportunidad de fundar una escuela de Educación Especial en el municipio de San Pedro Garza García, iniciamos la Profra. Marina Cortés Camarillo y una servidora; nos ubicaron en el dispensario médico de los trabajadores del municipio, nuestra labor era sensibilizar a la población sobre la necesidad e importancia de este tipo de servicio, sin embargo estábamos aisladas en este aspecto, pues a los niños los llevaban y los recogían en un vehículo proporcionado por el municipio; habiendo sido detectados por personal del dispensario médico, nos era complicado tener contacto con el resto de los involucrados.

Posteriormente pasé a una escuela de Educación Especial en Apodaca, Nuevo León, nos tocó una población donde nos acogieron y apoyaron, el resto de la comunidad nos trataba con respeto.

Luego trabajé en la Escuela Abel Sauza Aranda especializada en niños hipoacúsicos y anacusícos, les dábamos comunicación total, los niños debían aprender a leer los labios y el lenguaje de señas, la directora era la Profra. San Juana Cerda López, ahí los niños tenían que aprender lo básico de la escuela primaria, y había actividades complementarias como danza y manualidades y el lenguaje de señas, que es muy completo, y les permite viajar a Estados Unidos sin la barrera del idioma ya que la mayor parte de las señas son convencionales. Atendíamos los 6 grados de educación básica y los alumnos requerían aprender los contenidos básicos para acreditar el año escolar, no todos pasaban.

Había alumnos con otras necesidades, como niños autistas, un alumno ciego y sordo con terapia totalmente individual, había que estar al pendiente de que no se retirara la mamá de este alumno, porque esta se iba y ya no regresaba, hasta el cierre del plantel.”

SELVIA ANGELINA MAYAGOITIA FRAGOSO

Egresada de la Normal Miguel F. Martínez, Monterrey, N. L., Normal de Especialización, Cursos de Verrano, México, D. F., Especialidad en Deficiencia Mental, Normal de Especialización de Monterrey, N. L. Cursos Regulares, Especialidad en Problemas de Aprendizaje (2ª generación), Normal Superior del Estado de N.L., Especialidad en Educación Tecnológica, Normal de Especialización de Monterrey, N.L., Especialidad en Audición y Lenguaje, Maestría en Administración Educativa, Universidad Iberoamericana

Servicios indispensables para la integración y normalización del niño

Los distintos servicios de Educación Especial se brindan a través de las instituciones educativas que ofrecen desde Intervención Temprana, Preescolar, Primaria Especial y Capacitación para el Trabajo.

El objetivo de dichas instituciones es proporcionar atención especializada para desarrollar las posibilidades del educando a efecto de propiciar su integración y participación en el medio social.

En lo general, cada institución está integrada por una dirección, personal docente (maestros de grupo y de taller) y equipo de apoyo técnico (psicólogo, trabajador social, maestro de lenguaje, terapeuta físico, audiometrista y maestro de educación física).

Las escuelas que atienden las áreas de Trastornos de Audición y Lenguaje, Trastornos Neuromotores y/o Trastornos Visuales desarrollan el programa de preescolar y primaria regular.

En el área de Deficiencia Mental se utiliza la “Guía Curricular para Preescolar y Primaria Especial”, según sea el caso, proporcionando además atención en las áreas de educación física, de lenguaje, ocupacional, etc., así como apoyo psicológico y social, ajustando sus actividades al calendario oficial de la SEP. Los alumnos a ingresar deben ser diagnosticados previamente.

Entonces, las áreas atendidas en las escuelas de Educación Especial son:

6) Deficiencia Mental

Un sujeto se considera deficiente mental cuando presenta una disminución significativa en el proceso cognoscitivo, acompañada de alteraciones de la conducta.

La clasificación adoptada, en términos de cociente intelectual es: leve (de 50 a 70), Moderado (de 30 a 50), Severo (de 20 a 35) y Profundo (de 0 a 20).

Se reciben alumnos desde los 45 días de nacidos hasta los 23 años, según sea el nivel de atención:

- Intervención temprana, 0 a 4 años.
- Preescolar, 4 a 7 años.
- Primaria, 7 a 16 años.
- Capacitación Laboral, 16 a 23 años.

Operación de las Escuelas de Educación Especial

- La Evaluación Inicial canaliza a la ubicación en nivel o grado que pueden ser:

Estimulación Temprana, Preescolar, Primaria, Alfabetización y Pre-ocupacional

Aplicación de Programas

-La Evaluación posterior determina:

Pasar al siguiente nivel o grado, Integración a la escuela regular, Comunidad laboral o CE-CADEE.

La secuencia del proceso escolar en preescolar y primaria especial, incluye ocho grados progresivos organizados por etapas: la primera de ellas corresponde al nivel de preescolar, la se-

gunda a los primeros dos grados de primaria especial, la tercera a tercero y cuarto y la cuarta etapa a quinto y sexto grado de primaria especial.

Las primeras dos etapas son comunes a todos los alumnos, pasan a la tercera aquéllos alumnos que por su capacidad pueden acceder a la lengua escrita convencional y las operaciones aritméticas; los demás se reubican directamente en la segunda etapa caracterizada por conocimientos de lecto-escritura y aritmética a nivel socio-utilitario.

El deficiente mental es una persona que por sus características requiere una formación estrechamente vinculada a la vida práctica y a las necesidades vitales que de ella derivan.

Teniendo en cuenta estas consideraciones se proponen las siguientes áreas curriculares cuyos contenidos globalizan las necesidades vitales del sujeto con deficiencias cognoscitivas:

Áreas:

- Independencia personal y protección de la salud.
- Comunicación.
- Socialización e información del entorno físico y social.
- Ocupación.

“Colaboración maestro-psicólogo en las escuelas de educación especial”

ADRIANA VEGA BALDERAS

Asesora técnica en el área de Psicología del Departamento de Educación Especial de la USED en el estado de Nuevo León.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Las Escuelas de Educación Especial del Sistema Federal cuentan cada una de ellas con un equipo técnico de apoyo al maestro, del cual el psicólogo forma parte. Es en este contexto situacional que se inscribe la relación particular que se establece entre maestro-psicólogo.

Como se hace mención en Bases para una Política en Educación Especial, comparte los principios básicos de educación que favorecen al sujeto en el desarrollo de una personalidad autónoma e integrada socialmente. Por lo tanto, el énfasis en la formación con todas sus implicaciones, cognoscitivas, afectivas y sociales crea la necesidad de recurrir a las diferentes aportaciones que sobre el desarrollo hacen las ciencias, entre otras la Psicología. Por lo que toca a ésta, encontramos que desde los primeros enfoques psicológicos estos iban encaminados a explicar los problemas educativos y darles una solución. Es por ello que la presencia de un psicólogo en el equipo técnico de apoyo sea concebida como necesaria para el logro del objetivo educativo.

Debido a esto el maestro, parte integral del proceso educativo, y el psicólogo establecen una relación cuya pretensión es de “colaboración” se plantea en las diferentes partes del proceso, en unas, por acciones que sirven de apoyo, en otras por acciones que se complementan y en otras por acciones que se disocian.

Creemos necesario pues, hacer una revisión de lo anterior que nos permita poder entender el alcance y la limitación de la relación maestro – psicólogo y en consecuencia contar con elementos que nos ayuden a propiciar y mejorar esta colaboración.

Dentro de las características que se observan en la formación del psicólogo – maestro y que favorecen la colaboración en términos de acciones complementarias, tenemos la existencia de conocimientos sobre Teoría Psicogenética y Epistemología Genética, estos se refieren a la teoría operatoria del desarrollo y a la concepción constructivista e interaccionista del conocimiento que a su vez se constituye como una Teoría General de las adquisiciones del conocimiento en la que se unifica a los aspectos afectivos y psicomorales siendo una Teoría no sólo intrapersonal sino también interpersonal.

Derivados de los anteriores existen conocimientos como lo son los niveles de construcción psicogenética, de algunos de los contenidos escolares como lectura, escritura y matemáticas cuyas primeras propuestas de implementación son de gran utilidad.

También relacionados con el enfoque psicogenético se encuentran conocimientos sobre alternativas de evaluación de las posibilidades intelectuales de los niños en términos de desarrollo operatorio.

Existen también una serie de hallazgos sobre la construcción de las reglas y normas sociales que nos permite adecuar nuestra actitud en la enseñanza de las mismas.

Encontramos aplicaciones al aprendizaje en general que se traduce en términos que favorecen al máximo la actividad del alumno (actividad auto-estructurante), las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos así como entre el resto de los compañeros.

Entre los conocimientos que favorecen es de especial importancia el mencionar que se cuenta con la teoría genética como un instrumento de análisis de elementos psicológicos, en el abordaje y planteamiento de los problemas surgidos en y desde la problemática educativa. Análisis que es común al psicólogo y al maestro y que facilita el elaborar nuevos conocimientos de orden ya no puramente psicológico, sino educativo en donde puedan derivarse aplicaciones e implicaciones educativas.

Por otra parte, las características o aspectos observados en la formación del psicólogo y maestro que dificultan la colaboración en los términos complementarios se refieren a la presencia de conocimientos que emergen de marcos teóricos dispares y que en ocasiones no solo son discordantes, sino contradictorios, o bien que resultan de estudios atomistas de los elementos que constituyen e integran a un sujeto. Esto hace que los problemas que se presentan en la práctica cotidiana sean abordados por aspectos que son remitidos a análisis de índole diversa (según sea el aspecto afectivo, social o cognitivo) que dificultan e impiden la elaboración de un conocimiento integrado.

También encontramos que las situaciones de enseñanza – aprendizaje a que estuvieron sujetos durante su formación se enmarcan dentro de una metodología didáctica cuyo objetivo consistió en la transmisión de conocimientos ya elaborados. Lo anterior reproduce las situaciones en el ámbito del trabajo en donde la forma para adquirir nuevos conocimientos, se basa en la recepción de los mismos con lo que si bien se entra en contacto a través de lecturas, asistencia a exposiciones de conceptos, reproducción de experiencias de forma mecánica se hace a un lado la participación activa y reflexiva en la construcción de aquellos, permaneciendo en una actitud pasiva. El esquema transmisión – recepción prevalece y caracteriza los intercambios de información técnica que se llevan a cabo.

Se observa también que los conceptos sobre teoría psicológica y teoría educativa con que se cuenta, se confunden por una parte, y por otra, la concepción sobre teoría y práctica se presenta como aislada y separada; existiendo además diferencias entre psicólogo y maestro en cuanto a conceptos de educación.

Por otra parte, la participación del psicólogo entendida como aportación de conocimientos teóricos psicológicos y la del maestro, como el implementar las acciones concretas en la práctica, puede enfrentar dificultades que de hecho se presentan cuando la aportación de estos conocimientos psicológicos se circunscribe a conocimientos operatorios pues aún cuando son necesarios, resultan insuficientes para una propuesta de implementación metodológica. Mencionaremos por último que el hecho de que la teoría psicológica sea considerada como fuente potencial de soluciones ya hechas, para resolver los problemas que aquejan a la educación provoca por consiguiente que a menudo se lleve a cabo una trasposición de la teoría psicológica a la práctica educativa, que se traduce en una tendencia al psicologismo que reduce en esos términos al fenómeno educativo.

Otro aspecto a analizar en la relación maestro–psicólogo, lo constituye la relación interpersonal que establecen, la cual en algunos casos resulta lineal, unidireccional y asimétrica de superior a inferior, representando esto un serio obstáculo para la colaboración.

La relación por lo tanto no es sentida de hecho como una relación entre iguales en donde el respeto mutuo que se traduce tanto en el derecho a expresar una opinión como en la obligación a prestar atención a ésta, otorgándole el valor que merece por ser una forma de pensar.

La relación así, es experimentada como inútil y por lo tanto innecesaria lo que provoca un alejamiento gradual entre maestro–psicólogo que en un momento dado pone en peligro dicha relación.

Ante esta situación, la coordinación de puntos de vista y la reciprocidad no se establece y el fenómeno de colaboración no se logra en los términos de autonomía deseables.

Como ustedes se darán cuenta aun cuando este análisis y revisión no pretende ser exhaustivo y por lo tanto no alcanza a incluir aspectos de orden diferente al técnico y psicológico, como lo son el económico y social que de hecho están implícitos en el proceso educativo, nos muestra que son múltiples los factores que intervienen en la relación maestro – psicólogo y que en algunos casos favorecen la colaboración y en otros la impiden en mayor o menor medida.

Los resultados que de estas condiciones no favorables se derivan, se traducen en términos generales, en ineficiencia cuyos alcances son difíciles de especificar y que nos preocupa en forma importante.

Partiendo de esa preocupación y de los datos presentados, proponemos sugerencias de carácter orientador y no implementaciones o instrumentaciones precisas, pues contamos con elementos de diseño que solo permiten plantear cambios.

Puesto que uno de los objetivos de la asesoría técnica es el de mejorar la calidad del proceso educativo, en el cual está contemplada la colaboración interdisciplinaria, se sugiere que en ésta se consideren las siguientes recomendaciones:

- Que los acercamientos de asesoría contemplen como una unidad importante la relación maestro –psicólogo.
- Que los conocimientos que requieran ambos, sean planeados en base a situaciones de aprendizaje que permitan la construcción de aquellos por los profesionistas.
- Que las necesidades que surgen de los problemas cotidianos sean consideradas como centros de interés alrededor de los cuales se estructuren los nuevos conocimientos.
- Que se estimule la espontaneidad y la participación activa del psicólogo y el maestro, dándole el valor que le corresponda y se consiga así desarrollar proyectos de investigación particular.

- Que se apoye y garantice el desarrollo de las investigaciones en psicogénesis, pues son éstas las que nos proporcionan un espacio cercano en las implementaciones educativas.

Por último, estas recomendaciones son solo parte de un complejo en donde no hay soluciones definitivas ni análisis terminantes o concluyentes, por lo tanto, mejorar la relación de colaboración entre maestro – psicólogo seguramente va a incidir en forma importante en el proceso educativo, sin embargo, está lejos de constituirse como una solución a los problemas que el proceso presenta.”

“Actualmente trabajan, han formado una familia y conviven entre ellos”

Testimonio:

“Es importante mencionar que en 1980, Educación Especial en Nuevo León acepta otro reto e inicia como pionero a nivel nacional el grupo de Estimulación Temprana con alumnos desde 6 meses hasta 3 a 5 años de edad que presentaban pérdida auditiva con diagnóstico de sordera en sus diferentes niveles.

Ante la necesidad de abrir el servicio se solicita apoyo; siendo la escuela Sertoma de la Audición y el Lenguaje quien decidió aceptar el reto y acondicionar un espacio de la institución para esta actividad, adaptando una de las aulas con muebles adecuados a la edad de los pequeños que serían atendidos en “un mini hogar” (en cuanto a presentación y decoración), ahí recibieron atención educativa que se complementó con un programa especial en casa. Los bebés de 6 meses a 2 años se monitorearon cada mes o cada 3 meses, de acuerdo a como cada padre o madre de familia se comprometió. Estos alumnos al cumplir 3 años siguieron acudiendo regularmente a clases, integrados a la propia escuela Sertoma.

El programa de atención de los más pequeños, al igual que el de actividades de preescolar, fue el mismo que la SEP enviaba a los Centros de Atención Infantil y de Preescolar; adaptando las actividades que “El Programa Oral Modelo Adaptado” marcaba.

Igualmente se puso en contacto a los padres de los niños con la Clínica John Tracy de Estados Unidos, que mandó su programa traducido al español, para que las familias trabajaran con sus hijos.

Fue de gran beneficio para estos niños, que el departamento de Educación Especial enviara a las escuelas maestros para actividades de Educación Física y Artística, (música y danza) los que proporcionaron atención desde el nivel de Estimulación Temprana hasta alumnos de Primaria de Audición.

Esta escuela inició el servicio de Estimulación Temprana en la entidad, promovido por la maestra Graciela Carrillo Montemayor, Asesora de la Dirección General de Educación Especial de la SEP, el servicio de E.T., fue pionero en las escuelas Sertoma de la Audición y el Lenguaje durante un buen tiempo, con excelentes resultados en ambas instituciones, las directoras eran la Profra. Rosa Hilda Luna González del sistema federal y la maestra Elena de la Cruz del sistema estatal. En 1987 el servicio se institucionalizó en Educación Especial para todo el país.

Los programas de Audición y Lenguaje, se apoyaban en la oralización que llevó a los alumnos a una adquisición muy completa de la comprensión de la lengua oral y escrita tomando muy en cuenta la sintaxis para su reestructuración pragmática, lo que les permitía interactuar socialmente con mucha solvencia, la lectura labio-facial era otro de los aspectos que se trabajaba en tres

momentos, frente, semi perfil y perfil con diferentes graduaciones, este último era para los que ya dominaban la lectura labial.

Soy testigo de que los alumnos que fueron atendidos en este programa, actualmente trabajan, han formado una familia y conviven entre ellos.

Como maestra de la Escuela Sertoma de la Audición y Lenguaje (sistema federal), asistí a Los Ángeles California en 1981 “Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial” con un grupo de alumnos de Audición (sordos profundos) que participaron con bailables regionales de Nuevo León dirigidos por el Profr. Felipe Estrada Ramírez, nos acompañó la directora de la escuela, Profra. Rosa Hilda Luna González, nuestros alumnos tuvieron una significativa participación que enorgulleció a la comunidad entera de la institución y asombró a los organizadores y asistentes del evento internacional, por lo cual obtuvieron una especial mención honorífica.

Ellos veían a los alumnos de otros países participantes que hablaban con señas y se extrañaban de esto ya que ellos estaban completamente oralizados. Nos decían que por qué no hablaban; (que solo hacían señas, nuestros alumnos pensaban que los otros muchachos estaban bromeando); estos alumnos de otros países participaron con “Teatro de Pantomima”, (actividad que se les facilitaba, por estar diestros en el manejo de señas) y los nuestros con “Bailables Regionales”, lo que en ese tiempo causó admiración general.

Otros alumnos del grupo que nos acompañaba del área de Deficiencia Mental, participaron con “Pequeñas Historias” creadas por ellos mismos, su maestro de teatro de pantomima era el Profr. Tomás Armas Solís, igualmente causó admiración, pues los alumnos con problemas de D. M. de otros países, participaron con bailables. En suma la presentación fue notable y tuvieron una excelente ejecución en ambas oportunidades.

En la escuela Sertoma se desempeñaban con un trabajo arduo todos(as) las maestras(os) de la escuela, sin demeritar a ninguno(a), entre otras(os) Noelia Tolentino Villalón, María Rosa Belia Aguirre, el maestro Carlos Alvarado Águila que atendían a los alumnos mayores y eran los que más llevaban a la práctica diaria la oralización.

En 1981 se incorporó un grupo de 21 alumnos que presentaban severas dificultades en los cuatro aspectos del Lenguaje: (Pragmático, Sintáctico, Semántico y Fonológico), "parecían evidenciar deficiencia mental", eran alumnos enviados por el COEC. Sin embargo las profesionistas encargadas del diagnostico albergaban serias dudas, la Profra. Martha Georgina Aguilar González y la Lic. Adriana Vega Balderas.

Haciendo un estudio exhaustivo, me comprometí con la importante tarea de atender a estos alumnos, considerando que era la única experiencia que se estaba llevando a cabo en todo el País. De este esfuerzo pedagógico se obtuvieron resultados muy positivos, 18 de estos alumnos se integraron a las Escuelas Regulares superando la mayoría de sus dificultades, ahora son profesionistas calificados. Solo tres de ellos, 2 niñas y un niño acudieron al C.A.M. para recibir atención.

Éste logro fue de gran satisfacción para todas las profesionistas que participamos en beneficio de los alumnos(as), las asesoras de las áreas de Audición y Lenguaje y Deficiencia Mental, profesoras Graciela Carrillo Montemayor y Lidia Contreras Garza respectivamente y las compañeras de COEC, la profesora Martha Georgina Aguilar y la Lic. Adriana Vega Balderas que “dudaron” de los resultados que arrojaba el diagnóstico.”

ROSALBA GARCÍA FERNÁNDEZ

Nace el día 18 de Febrero en Cd. Victoria, Tamaulipas; estudió en la Normal de Educadoras “Rosaura Zapata” de Cd. Victoria, Tamps. Y Audición y Lenguaje en la Normal de Especialización de la Cd. de México D. F. Con Maestría en Administración Educativa en la Escuela de Ciencias de la Educación, en Monterrey, Nuevo León. Fue fundadora del Jardín de Niños “IMPIC” y Directora del mismo en la Cd. de San Francisco de Campeche, Campeche. Maestra del Instituto Campechano en la Cátedra Técnica de Preescolar I, II y III, Fundadora y Directora del Jardín de Niños “Sertoma de Monterrey”, maestra de Audición y Lenguaje en Esc. “Sertoma de Audición y Lenguaje de Monterrey”, maestra de Audición y Lenguaje CAM “Burócratas Federales”, Maestra de Lenguaje en la USAER N° 60, maestra de Apoyo en la USAER N° 90 de Preescolar, Directora de la USAER N° 11 en San Nicolás de los Garza, N. L.

7) Intervención Temprana

Este servicio está considerado actualmente como un nivel dentro del sistema educativo, por ello dentro de las escuelas de Educación Especial se brinda atención a niños de 0 a 4.5 años que por sus condiciones especiales de riesgo ameriten prevenir un problema específico, tratando de evitar un daño potencial o buscando la rehabilitación del sujeto ya afectado. El servicio se divide en 3 niveles:

- 1º. Sin control de cuello y tronco.
- 2º. (A) Control de cuello y tronco.
- 3º. (B) Iniciación de marcha y de control de esfínteres.
- 3º. Deambulación y control de esfínteres.

Los niños que logran cubrir los requisitos del programa y que alcancen el objetivo del 3er. Nivel podrán ingresar a preescolar especial o regular.

“La intervención temprana en los servicios de educación especial”

MARÍA GUADALUPE VILLARREAL VARELA. Asesora Técnica en el Área de Deficiencia Mental.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“El desarrollo es un proceso gradual y continuo. El desarrollo del niño, como todos los fenómenos de la naturaleza, sigue un orden, es una serie de etapas sucesivas, cada una tiene características distintas y sirve de base para la etapa siguiente, surgiendo actividades nuevas dejando atrás otras que fueron muy importantes en su momento.

El progreso del niño está relacionado a los elementos que integran su persona en las áreas Física, Cognoscitiva y Afectivo-Social, así como del apoyo y afecto que podamos brindarle los adultos que lo rodeamos.

Si conocemos las características de cada una de estas etapas y la función que desempeña en el futuro desarrollo, seremos entonces capaces de orientar, entender y preparar al niño para los cambios que se avecinan. Un bebé que tiene real o potencialmente sus esquemas de desarrollo alterados puede considerarse como un niño de alto riesgo.

Si el medio de deprivación puede en un momento dificultar el desarrollo de cualquier niño, el efecto es aún más dañino cuando existen alteraciones; es por eso que se vio la necesidad de implementar en Educación Especial el Servicio de Estimulación Temprana.

Por Intervención Temprana se entiende “a todas aquellas acciones deliberadas o intencionalmente dirigidas hacia grupos específicos de población por sus condiciones de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico, tratarlo para evitar un daño mayor o buscar la habilitación del sujeto ya afectado por el daño”. (Guía para Intervención Temprana SEP).

CARACTERÍSTICAS:

Esta atención temprana se contempla desde el nacimiento del niño hasta los 4 años. En este servicio se atienden a niños con un síndrome clínicamente diagnosticado, así como a niños en los que se observa algún retraso en su desarrollo, quedando fuera de éste, otros niños que pudieran considerarse de alto riesgo.

Los Grupos de Intervención Temprana se encuentran ubicados dentro de las escuelas de Educación Especial y escuelas de Servicios Múltiples, en aulas propias para impartir clases académicas distribuidas en diferentes puntos del área metropolitana, así como en algunos municipios del Estado, funcionando tanto en turno matutino como vespertino.

El servicio está distribuido en grupos de 8 a 12 niños, organizados de acuerdo a la edad y nivel de maduración de cada uno de ellos, atendiendo cada grupo una maestra titular y una auxiliar, contando con la colaboración del psicólogo y trabajador social de la escuela, así como con una asesoría médica.

El horario de atención directa a los niños es de tres horas y media todos los días, trabajando en grupo, pero a la vez con una atención individualizada para cada uno de los niños.

Dentro del horario a cubrir que nos marca la SEP, además de la atención a los niños, se organizan pláticas de orientación a los padres de manera grupal o individual, así como la elaboración de los avances programáticos, registros de comportamiento, material didáctico y papelería oficial requerida.

ACCIONES:

En el programa de Intervención Temprana es primordial para lograr los objetivos que en ésta se persiguen, contar con la colaboración y participación directa de los padres de familia. Es necesario implicarlos en el proceso educacional a fin de acrecentar al máximo los efectos de la atención temprana. Los padres y maestros debemos trabajar en equipo. Con este fin, el entrenamiento que reciben los padres es una parte integral del programa. La participación regular de ellos en el salón de clases, así como las reuniones y pláticas que se les imparten sirven para coadyuvar en el desenvolvimiento de su hijo.

Por necesidades didácticas, la Dirección General de Educación Especial, elaboró una Guía para disponer de un marco de referencia que permita al maestro identificar las características del desarrollo del niño, para poder derivar alternativas que favorezcan su desarrollo integral.

Esta Guía se desprende de las actividades cotidianas de los niños y comprende cuatro áreas que son: Cognoscitiva, Social, de la Vida Diaria y Psicomotoras, interrelacionadas constantemente en el proceso de desarrollo.

La Guía propone situaciones que permiten al niño realizar las acciones necesarias para favorecer la construcción del pensamiento, mismas que lo llevan a lograr la autonomía física y su adaptación social.

Las diversas actividades que se realizan incluyen un conjunto de acciones que permiten el desarrollo integral del niño.

La metodología también se basa en los intereses de los niños, mismos que generan la estructura del programa individual de cada uno. Se cuenta además con el Programa de Casa, que permite a las personas que no tienen facilidad de acceso, de poder asistir una vez cada mes o cada quince días según el caso, para recibir orientaciones e indicaciones de cómo realizar las actividades en su casa, así como para realizar la evaluación y observaciones de dicho programa.

RESULTADOS:

El servicio de Estimulación Temprana tiene poco tiempo de haberse instituido en Educación Especial en el Estado, pero ya se han podido observar los frutos obtenidos en éste.

Hemos tenido casos de niños que después de haber asistido como mínimo un año a Intervención Temprana se han podido integrar a recibir su educación preescolar a Jardines de Niños regulares, lo cual representa la capacidad potencial de este servicio para prevenir dificultades que en el futuro convirtieran a estos niños en personas con requerimientos de Educación Especial, así como otros que asisten a Jardines de Niños y reciben apoyo en el área de lenguaje o en el área motora, y niños que teniendo deficiencia mental no han tenido dificultad en ingresar a un preescolar especial a la edad requerida, yendo así preparados para resolver las dificultades naturales que se les puedan presentar.

PERSPECTIVAS:

En Intervención Temprana las perspectivas son el poder rescatar a la mayoría de los niños que puedan tener algún problema, permitiéndoles desde el inicio de su vida mejores oportunidades para poder desarrollar sus distintas capacidades y lograr un mejor desenvolvimiento de éstas.

Por lo anteriormente mencionado, proponemos:

1. La instrumentación de estrategias para ampliar la cobertura a mayores núcleos de población.
2. Que en la construcción de las Escuelas de Educación Especial donde se ofrezca este servicio, se contemple un área física que reúna las condiciones propicias para la prestación óptima de esta atención.”

8) Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)

El objetivo de estos centros es capacitar laboralmente a jóvenes que por distintas circunstancias no han logrado hacerlo en instituciones del sistema educativo regular.

El primer Centro de Capacitación recibió el nombre de Félix González Salinas y se inició en 1981.

- Los Centros Benito Juárez y Oziel Hinojosa iniciaron sus servicios en 1983 y 1985 respectivamente.

Los talleres que se ofrecen son:

- Estructuras metálicas
- Corte y confección
- Carpintería

- Tapicería
- Cerámica
- Destrezas manuales
- Cocina
- Albañilería
- Cerrajería y reparaciones eléctricas
- Agricultura
- Jardinería
- Panadería
- Tenería.

La población que captan los Centros de Capacitación son personas de 14 a 22 años, principalmente alumnos con problemas de deficiencia mental.

Con referencia a los programas, estos están diseñados en base a módulos, mismos que consideran:

- El carácter práctico y terminal de la enseñanza.
- La orientación hacia la producción de objetos concretos y productos terminados.
- La vinculación con la práctica real del oficio, incorporando a éste, el lenguaje propio, criterios de trabajo y todo aquello que lo caracteriza.

Cada módulo, como unidad de aprendizaje, alude a una tarea o propósito definido con una visión integrada de la teoría y la práctica, es por ello que los capacitadores deben dominar su profesión.

La operatividad metodológica de los programas de los Centros de Capacitación, está dada por la alternativa pedagógica modular y la experiencia del maestro del oficio.

Diagrama de Operación de los Centros de Capacitación

Llegan a este centro:

- 1- Alumnos egresados de primaria especial,
- 2- Alumnos egresados de Grupos Integrados “B”
- 3- Solicitantes de escuelas particulares o espontáneos.

Se evalúa y se procede a selección de taller a partir de rotaciones,

- Atención en el taller.
- Capacitación Extra Taller.
- Evaluación del Avance.
- Integración en Comunidad Laboral.

“Proyecto: seguimiento de los egresados de los CECADEE”

Monterrey, N. L. Julio de 1988

EQUIPO DE TRABAJO: Asesores técnicos, Gustavo Adolfo Pérez Ortiz, Elva Socorro Flores Castillo, Margarita Garza Treviño, Elvia Olivia Rodríguez Torres.

OBJETIVO GENERAL

Determinar los niveles de logro de la integración de personas con requerimientos de Educación Especial a la vida productiva del país a través de desarrollar un sistema de obtención y actualización permanente de información con respecto a los egresados del CECADEE en lo tocante a ubicación laboral, puestos que desempeñan, posibles causas de desempleo a nivel de ingresos económicos, a fin de: retroalimentar a la institución educativa (CECADEE), tanto en lo que se refiere a realizar adecuaciones a los programas como a la infraestructura del plantel.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Generar un directorio de egresados del sistema.
- Conocer en qué ramas de la economía y en qué tipo de empresas laboran los egresados.
- Conocer el puesto de trabajo que desempeñan los egresados en el mercado de trabajo y con base en esto hacer las adecuaciones pertinentes a los programas de los oficios que se ofrecen en los CECADEE.
- Detectar posibles causas de desempleo de los egresados.
- Conocer el nivel de ingresos económicos por oficio y las pautas de desarrollo del ingreso.
- Conocer la opinión de los egresados sobre la formación técnica recibida; la infraestructura del plantel de egreso y la vigencia y utilidad de los programas.

JUSTIFICACIÓN

El objetivo que se marca para los Centros de Capacitación de Educación Especial es: “Capacitar laboralmente a jóvenes que por sus características no pueden hacerlo en instituciones regulares”.

En Nuevo León, a 5 años de haberse iniciado la experiencia de capacitación laboral con sujetos tradicionalmente marginados de oportunidades educativas a la Escuela Primaria Especial, o que habían sido privados de los beneficios del Sistema Educativo por diversas causas; hemos creado las condiciones propicias para que los alumnos desarrollen una vida autónoma a partir de la adquisición de una profesión u oficio productivo.

Los CECADEE contemplan un período máximo de 4 años para egresar a sus alumnos; por este motivo desde 1987 han estado egresando sujetos que han cubierto los requisitos programáticos establecidos.

Sin embargo, en Nuevo León carecemos de información organizada con respecto a la situación actual de esa población así como de un mecanismo institucionalizado que de manera permanente, sistemática y continua permita la obtención y actualización oportuna de dicha información.

Uno de los problemas que tradicionalmente enfrenta nuestro sistema educativo es que la mayoría de sus proyectos carecen de adecuados sistemas de evaluación de sus resultados educativos y de seguimiento de las poblaciones que egresan.

Para Educación Especial, los CECADEE representan el programa terminal que se ofrece a los sujetos con requerimientos de Educación Especial, por ello para este nivel resulta de capital importancia el que se verifique el grado de integración socio-laboral de los alumnos egresados.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto consiste en un estudio diacrónico de 3 años entrevistando a los egresados y sus empleadores.

Primeramente en el último año de su permanencia en el Centro; durante el período en el que efectúan sus prácticas laborales fuera del Centro y posteriormente, durante los siguientes 3 años a su egreso.

Para esto se requiere:

RECURSOS HUMANOS

- 1 Encargado
- 3 Investigadores
- 5 Encuestadores
- 1 Analista de Sistemas
- 1 Secretaria

RECURSOS MATERIALES

- 1 Espacio físico que conste de:
 - Cubículos
 - Sala de juntas
 - Archivero (2)
 - Escritorios (6)
 - Teléfono
 - Máquina de escribir eléctrica (1)
 - 1 micro computadora e impresora
 - Papelería de oficina
 - Fotocopiadora (1)
 - 1 mesa de trabajo

RECURSOS FINANCIEROS

- Partidas presupuestales para:
 - Material de oficina
 - Material de fotocopiado
 - Para mantenimiento de las máquinas
 - Gastos de gasolina
 - Adquisición de bibliografía
 - Adquisición de programas computacionales y/o diskettes
 - Incremento salarial para investigadores

ESTRATEGIAS

- Realizar entrevistas con egresados
- Realizar entrevistas con empleadores
- Realizar entrevistas con padres de familia.
- Confrontar resultados con planes y programas y establecer conclusiones.

METAS

Se encuestará al 100% de la población egresada durante 3 años

FECHA PROBABLE:

ACTIVIDADES DE REALIZACIÓN

Elaboración del Proyecto	Septiembre
Diseño de los Instrumentos del Proyecto	Septiembre
Recopilación de datos	Octubre
Análisis estadístico	Noviembre
Interpretación de resultados	Noviembre
Presentación de informes parciales y finales	Diciembre y Junio

RESPONSABLES:

Equipo de trabajo

EVALUACIÓN

Tipo periódico	-	Diciembre y Junio
Tipo final	-	Junio 1991

CONCLUSIÓN GENERAL

Este proyecto pretende demostrar que sujetos que históricamente han sido relegados de oportunidades educativas, fundamentalmente debido a que han fracasado o jamás han ingresado a la escuela regular y por tanto se ven igualmente privados de las opciones de integración social que de modo institucional ofrece el Sistema Educativo, puede a partir de la adquisición de un oficio o profesión técnica y de las alternativas de desarrollo intelectual y social que éstos les proveen, ingresar al terreno laboral adquiriendo con ello las ventajas económicas y sociales que les ofrezcan la posibilidad de desarrollar sobre esta base, una vida autónoma e independiente.”

“Audición y lenguaje”

Testimonio:

“En los años 70 se asignan las primeras plazas federales para Educación Especial. En esa época los niños sordos eran atendidos con el método oral.

Este consiste en apoyos visuales y táctiles para que los alumnos hablen y tengan lectura labio facial. El oralismo, aunque normalizante, tuvo muchos argumentos en contra porque para ser exitoso los niños tienen que empezar su educación desde muy pequeños y además tener gran inteligencia.

Posteriormente la Dirección de Educación Especial elaboró los manuales de operación. En ellos se ofrecen para la atención de niños con pérdida auditiva diversas opciones, entre ellas la comunicación total que consiste en todos los apoyos que se puedan dar, tales como señas, lectura, escritura, articulación, lectura labio-facial y estimulación auditiva con el fin que los alumnos obtengan comunicación.

Por tal motivo, todos los maestros oralistas tuvieron que aprender el lenguaje manual o de señas.

Los niños con restos auditivos tienen un camino fácil para que adquirir la comprensión y expresión del lenguaje hablado. En un estado de la República que me tocó asesorar, había un grupo de niños que habían sido presentados como “sordos profundos” iestos entendían perfectamente al maestro y hablaban muy bien!, intencionalmente, una persona les hizo una pregunta por la espalda ellos voltearon y contestaron ¡Porque tenían muchos restos auditivos!

En cuanto al servicio de lenguaje se atendían problemas de voz como disfonías, de ritmo, tartamudez, disfasias de comprensión y expresión causadas por lesiones neurológicas y los problemas de articulación.

En agosto se recibía a los niños para la “corrección” de su articulación y se dejaban en lista de espera otros más por falta de cupo. Después a los 3 meses se les llamaba para atenderlos y con sorpresa algunos decían ya no tener problema y que estaban hablando bien. Esto dio como consecuencia estudiar más el proceso de la adquisición del lenguaje para identificar cuando sí es un problema y cuando es una etapa normal del desarrollo.

La capacitación del personal era prioritaria, se revisaba qué estados de la República o qué países estaban con los últimos adelantos o avances en aspectos educativos y se les visitaba; se recibieron cursos de personas altamente calificadas, otorrinolaringólogos, foniatras, lingüistas, investigadores y grandes profesionistas que en ese momento tenían los conocimientos más avanzados, acciones que permitieron la actualización para el mejoramiento de la labor educativa.”

GRACIELA CARRILLO MONTEMAYOR

Con estudios de Normal Básica es profesora de Instrucción Primaria, profesora especialista en Audición y Lenguaje de la Normal de Especialización de la Ciudad de México, D. F., y estudios de Ciencias Sociales en la Normal Superior de Monterrey, N. L. Laboró como maestra de primaria, profesora de Educación Especial, catedrática de la Normal de Especialización, Asesora Técnica en Audición y Lenguaje para el Departamento de Educación Especial del estado de Nuevo León Y Asesora Técnica en Audición y Lenguaje de la Dirección General de Educación Especial para todo el País, Directora de escuela de Educación Especial y Supervisora de escuelas de Educación Especial en Nuevo León.

9) Trastornos de Audición

Se considera sordo a una persona cuya audición no es funcional para los requerimientos de la vida cotidiana.

Las causas de la pérdida de audición pueden ser congénitas, por enfermedad y/o por accidente. La pérdida auditiva se clasifica en:

- Hipoacusia superficial, de 20 a 40 decibeles.
- Hipoacusia media, de 40 a 70 decibeles.
- Hipoacusia profunda, de 70 a 90 decibeles
- Acusia o sordera total, más de 90 decibeles.

En la atención de estos niños intervienen:

Maestros especialistas, médicos, psicólogos, trabajadores sociales, tanto para el diagnóstico como para su atención. La aplicación de los programas a estos niños está sujeta al grado de pérdida auditiva y a la edad en que se inicia su atención.

En nuestro estado son aplicados los programas de: Estimulación Temprana, Nivel Preescolar (4 grados), y Nivel Primario (4 grados).

El fin último que se persigue con estos alumnos es proporcionarles los instrumentos lingüísticos necesarios para lograr su integración al medio escolar y social.

Esta metodología comprende cuatro aspectos fundamentales:

Lectura labio-facial.- Es el conjunto de técnicas para desarrollar la habilidad para la comprensión de mensajes orales mediante la observación de los movimientos labiales y la expresión facial.

Adiestramiento auditivo.- Es el conjunto de técnicas para lograr que el alumno utilice al máximo su audición residual.

Estructuración del Lenguaje.- Es el procedimiento por medio del cual se enseña la organización morfosintáctica del lenguaje.

Articulación del Lenguaje.- Es el procedimiento mediante el cual se lleva al alumno a producir los movimientos necesarios para la formación y producción de los fonemas de la lengua.

El programa con el método oral es aplicado a los niños que inician su escolaridad antes de los 9 años y los programas de comunicación total o con métodos de señas a niños que inicien su escolaridad después de los 9 años y que presenten debilidad auditiva profunda u otro problema agregado.

Los programas que se aplican parten de una valoración de las posibilidades de los alumnos y tienden a lograr los objetivos de la escuela regular a través de la forma de comunicación accesible al alumno. Un equipo interdisciplinario es el encargado de elaborar y llevar a cabo estos programas.

De acuerdo al rendimiento mostrado por los alumnos, se van incorporando a la escuela regular, ya sea educación preescolar o primaria.

Como en todos los servicios, la participación de los padres constituye un apoyo fundamental en el proceso de integración del sordo.

“Alternativas de integración del sordo”

ROSA HILDA LUNA GONZÁLEZ. Asesora Técnica del Área de Audición y Lenguaje.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Los servicios de Educación Especial abarcan sujetos para los cuales la necesidad de esta educación es fundamental para su integración y normalización.

A estas personas se les domina sujetos con requerimientos de Educación Especial y como parte integrante de ellos encontramos a los débiles auditivos, los cuales son atendidos en nuestras escuelas pertenecientes al área de Audición y Lenguaje del Sistema Federal de Educación Especial; de esta área atendemos tanto niños y jóvenes sordos, como hipoacúsicos.

Sordos son aquellos cuya audición no es funcional para los requerimientos de la vida cotidiana.

Hipoacúsicos son los sujetos cuya audición es defectuosa, pero funcional para los requerimientos de la vida cotidiana.

La Dirección General de Educación Especial ha instrumentado para la educación de este tipo de niños, una serie de metodologías entre las que se encuentran: el método oral auditivo, el manual y el de comunicación total; cada uno aplicado para los casos que lo ameriten. Todos ellos comparten un mismo objetivo: el de proporcionar a las personas con dificultades de audición los instrumentos de comunicación indispensables para su adaptación a la escuela regular y

a la sociedad, logrando que sean productivas haciendo permanente hincapié en las posibilidades de desarrollo del sujeto y jamás en sus limitaciones.

A pesar de esta política y de los esfuerzos que se han realizado tendientes hacia la integración del niño y del joven sordo, encontramos que aún subsisten problemas que dificultan el camino hacia el logro de esta meta y que son los que a corto y mediano plazo habrán de enfrentarse y resolverse para ofrecer un servicio cualitativamente mejor.

Entre otros obstáculos se encuentran los siguientes:

- 1.- La mayoría de los alumnos se presentan en los centros de audición a edades tardías.
- 2.- Un alto porcentaje no lleva una doble escolaridad, la que pudiera considerarse como una meta a cubrir.
- 3.- Así mismo, un gran número de niños no son detectados a tiempo para su alfabetización, limitando de esta forma las oportunidades que pudieran tener para mejorar su nivel de vida, marginándolos de la opción de participar en el desarrollo de sus aptitudes, no impidiendo que trunquen sus estudios de primaria y secundaria la cual repercute en que no están aptos para desempeñarse laboralmente, volviéndolos como consecuencia dependientes de estas personas.
- 4.- Por todo ello y para que la integración del sordo se lleve a cabo en una forma más efectiva, se requiere de una campaña permanente dirigida hacia una toma de conciencia colectiva de los derechos que este sujeto posee tanto como persona, como por ser beneficiario de las garantías que la ley en materia educativa le concede; campaña que deberá ser orientada hacia todos los sectores de la población.

A continuación me permito presentar a ustedes las diferentes alternativas que aparecen como las más viables para el logro de una auténtica integración del sordo a la comunidad.

Escuela para Padres: Apoyar la escuela para padres, haciendo hincapié en que estos son agentes determinantes para la socialización e integración del sordo.

Investigar: Diferentes metodologías del sordo, determinando que la población se incluirá en cada una de ellas, instrumentando mecanismos de selección de los alumnos de acuerdo a las posibilidades para la aplicación de la metodología adecuada, así como los mecanismos de acreditación y certificación correspondiente.

Alfabetización: Se sugiere una campaña de alfabetización y registro de adolescentes y adultos sordos analfabetas.

Capacitación Laboral: Para aquellos alumnos que no accedieron a los sistemas educativos regulares establecidos, investigar las alternativas de capacitación laboral que pueden instrumentarse para ellos.

Diseñar: Una estructura curricular que contemple la formación integral de los alumnos cuyo nivel de competencia lingüística no es suficiente para incorporarse al sistema regular.

Establecer: Convenios con el sector empresarial a fin de que se comprometan a emplear un porcentaje de sordos en el ámbito laboral.

Doble Escolaridad: Realizar acuerdos con los niveles educativos involucrados a fin de que otorguen las facilidades necesarias para que se puedan hacer vigentes las normas de integración que marca la Dirección General de Educación Especial.”

10) Impedimentos Neuromotores

Un sujeto con Trastornos Neuromotores presenta anormalidad en su función motora debido a una lesión del sistema nervioso central no evolutiva, que dificulta de manera general o específica su desplazamiento y entorpece sus actividades básicas cotidianas.

Estas alteraciones pueden distorsionar algunos procesos nerviosos que influyen en el aprendizaje, mientras que otros procesos se mantienen intactos y se desarrollan normalmente si se proporciona educación desde una edad temprana; también pueden aparecer asociadas con otro tipo de trastornos que afectan el aprendizaje tales como Deficiencia Mental, Trastornos Visuales o Auditivos, Problemas de Personalidad, etc.

De acuerdo con las características funcionales de las alteraciones Neuromotoras, se requiere una educación específica que permita desarrollar los procesos de aprendizaje y rehabilitar al niño para su integración escolar, su adaptación social y más tarde la actividad productiva.

El objetivo de los programas es lograr el control de su cuerpo parcial o total. Estos programas comprenden los siguientes aspectos:

- Fisioterapia.- Programas específicos para el caso de parálisis cerebral con el fin de rehabilitar la postura y el movimiento.
- Lenguaje.- Desarrolla las posibilidades de comunicación verbal o aquellas a las que tenga acceso el alumno.
- Terapia Ocupacional.- Obtener la independencia del niño (alimentación, vestido, baño, etc.) desarrollo de las actividades de la vida diaria.
- Asesoría a Padres.- Con el fin de hacer extensivo el programa del niño en casa.
- Apoyo Pedagógico.- Permitir desarrollar los procesos de aprendizaje y posibilitar al niño su integración escolar.

Los niveles atendidos son:

Estimulación temprana, preescolar, primaria y capacitación laboral.

Las áreas funcionales de los programas son:

- Área de Desarrollo: Comprende las funciones que se mantienen intactas y pueden alcanzar un desarrollo normal.
- Área Reeducativa: Corresponde a las funciones distorsionadas que alteran el aprendizaje y deben ser modificadas.

“Mi experiencia en rehabilitación ecuestre”

TESTIMONIO:

“En el año escolar 1984-1985 se presentó un proyecto de reeducación para alumnos con Impedimentos Neuromotores y alumnos de otras áreas de Educación Especial, por medio de la Rehabilitación Ecuestre.

El programa experimental se puso en marcha con el apoyo y aprobación de la Lic. Santa Amparo García Coronado titular del Departamento de Educación Especial.

La Rehabilitación Ecuestre empezó a utilizarse en Europa alrededor de 1970 en Inglaterra, Francia e Italia. En diciembre de 1983 y enero de 1984 el Profr. Felipe Estrada Ramírez, maes-

tro de Educación Especial y asesor técnico del área de Impedimentos Neuromotores tomó un curso intensivo de Rehabilitación Ecuestre en la Asociación Italiana de Reeducción Ecuestre en la ciudad de Milán, Italia. La Rehabilitación Ecuestre es un método global y analítico, que beneficia al individuo en su complejo psicosomático, ya sea que se practique en niños con problemas motores o mentales. Consideramos que es un método global porque participa todo el organismo sin tomar en cuenta las partes específicas del mismo. La psique, el sistema muscular y el acomodamiento del tono intervienen desde el momento que el niño levanta los pies para posarse sobre la base de la silla; a caballo el individuo es tomado completamente en todo su ser. Paralelamente a cada movimiento tenemos la participación de todo el sistema osteoarticular y neuromuscular, ya sea que se trate de las articulaciones anteriores o de sus extremos.

Psicológicamente se obtienen grandes beneficios cuando se logra armonizar la relación entre el alumno y el caballo, alumno y terapeuta, alumno y grupo; estas relaciones se dan durante todo el trabajo y los resultados van más allá de la terapia misma. Con la Rehabilitación Ecuestre se desarrolla la motricidad del niño, las capacidades cognitivas y afectivas así como la coordinación motora y el dominio de habilidades corporales.

Al iniciarse las actividades del proyecto, capacité de manera intensiva a dos futuros técnicos en Rehabilitación Ecuestre que ya tenían los conocimientos de montar a caballo. Lo importante era lograr que el técnico terapeuta tuviera una buena relación con los niños, fuera capaz de lograr su confianza, fomentar la comunicación, ser afectuoso y tener la capacidad para resolver todas las situaciones que de manera imprevista se pudieran presentar.

Este proyecto funcionó en la escuela Dr. Rafael Santamarina con la participación de 16 alumnos, el Profr. José Rafael Alanís Hernández y el Profr. Alejandro de la Garza Contreras respectivamente; elaborando un plan anual de actividades de Rehabilitación que consistía en movimientos sobre el caballo, ubicación espacio tiempo, lateralización, actividades de lenguaje para el manejo del equino, juegos en el campo, etc.

Al inicio los alumnos manifestaban temor hacia los equinos, como era de esperarse, pero a medida que fue avanzando el trabajo (10 meses), los alumnos ya no se querían bajar de los caballos, observándose logros en sus facultades de razonamiento, emotividad y expresión así como el desarrollo de su lenguaje.

La forma de evaluación era en equipo, estaba basada en la observación participativa de los técnicos en rehabilitación ecuestre, el maestro de grupo, el maestro de lenguaje, el psicólogo y el asesor técnico del área de Impedimentos Motores. Se elaboró una ficha técnica de observaciones para cada alumno, comenzando con una observación inicial tanto en el área motriz (técnico en rehabilitación ecuestre), como en las demás áreas escolares (maestro de apoyo, maestro de lenguaje y psicólogo), cada uno evaluaba su área correspondiente; se continuaba el trabajo bimestralmente, obteniendo 5 evaluaciones en el año, constatando el resultado obtenido en dicha rehabilitación.

Al finalizar el ciclo escolar 1984–1985 se comprobó que la Rehabilitación Ecuestre contribuye al Desarrollo de la Motricidad específica, (movimientos básicos) del niño mediante la utilización de técnicas específicas mediante el trabajo alrededor de desplazamientos básicos con miras a logros de metas (resolución de problemas), donde se requiere de la cooperación. La rehabilitación ecuestre desarrolla la coordinación motora, (el control de movimiento) y ritmo corporales. Los beneficios de la equitación terapéutica, sobre el sistema circulatorio y sobre las funciones endocrinas, nosotros no las pudimos abordar por motivos obvios, pero lo que si podemos decir es que los franceses y los anglosajones han presentado algunas experiencias donde hablan de las aportaciones que esta actividad produce en los sistemas antes mencionados.”

FELIPE ESTRADA RAMÍREZ

Cursó la Normal Ing. Miguel F. Martínez, como profesor de Educación Primaria, Técnico en Música y Danza (cursos de verano INBA, México, D. F.), Normal Superior del Estado (Matemáticas), Licenciatura en Pedagogía, CEU de Monterrey, Maestría en Educación Especial en Trastornos Neuromotores, Universidad de Milán, Italia, Post-grado en Historia del Arte, Universidad de Milán, Italia, Doctorado en Filosofía del Arte, Universidad de la Habana, Cuba. Con experiencia Laboral en el Sistema Educativo Federal de más de 30 años de servicio como: Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Secundaria (Artísticas), Maestro de Educación Especial (Artísticas), Asesor Técnico de Educación Artística en el Departamento de Educación Especial, Asesor Técnico del área de Trastornos Neuromotores, Maestro de grupo de Apoyo Escolar, Director de Escuela de Educación Especial y actualmente Supervisor de Educación Especial, Zona Escolar No. 3.

11) Autismo

En 1991, ante la demanda constante de servicios por parte de los padres de familia el Departamento de Educación Especial contactó a los dirigentes del Patronato para la Educación Especial, A.B.P. "Nuestros Niños", a la Lic. Luz María Pérez Gorostieta, directora de la Asociación Fomento de Educación Especial, A. C. fundada el 8 de septiembre de 1984 para realizar tareas de diagnóstico, investigación, desarrollo de programas para padres e inclusive para maestros y voluntarios, y la Lic. Elsa María Vilchis Esquivel, quien fue directora del Instituto "Nuestros Niños ABP", institución fundada por Fomento de Educación Especial y el patronato del mismo nombre para llevar a cabo labores en el área de la Educación Especial con acentuación específicamente en niños y adolescentes con síndromes autísticos.

Se planteó la alternativa de un trabajo colaborativo mediante el cual se pudieran aunar esfuerzos y recursos para dar una respuesta a todas estas familias.

Como resultado de ese esfuerzo, se inició oficialmente para el sistema federal el proyecto de Atención al mismo tiempo que de Capacitación en el Área de Autismo.

12) Problemas de Conducta

Los sujetos inadaptados e infractores son aquéllos que presentan manifestaciones conductuales inadecuadas a las normas sociales del grupo al que pertenece, por lo que se ven expuestos a las sanciones establecidas, ya sea de índole moral o legal.

A los menores infractores se les aplica un programa psicopedagógico que los provee de elementos necesarios para reorientar su conducta en la familia y en la sociedad, continúan su proceso de escolarización complementado con los apoyos que favorezcan su integración social.

Para dar atención a los Problemas de Conducta e Inadaptación Social que manifiestan algunos menores de edad, la Coordinación Federal de Educación Especial en el Estado de Nuevo León contaba con la Escuela José María Morelos y Pavón funcionando en el Centro Prevocacional, atendiendo a niños de 12 a 18 años, desarrollando un programa de 1º a 6º grado de instrucción primaria, con la participación de Psicólogos, Trabajadores Sociales y Maestros especialistas en el Área de Menores Infractores e Inadaptados Sociales y en el Penal del Estado, impartiendo el

servicio de primaria a los internos bajo el sistema de “Educación para Adultos”, coadyuvando en esta tarea además los profesionistas especialistas en el Área de Inadaptados Sociales.

13) Área de Trastornos Visuales

Esta área abarca aquellos sujetos que poseen una disminución visual a tal grado que les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela común. Desde el punto de vista médico, se clasifican estos sujetos de la siguiente manera:

1-Totalmente ciegos.- Son aquellos que carecen de percepción luminosa.

2-Parcialmente ciegos.- Son aquellos que percibiendo la luz, no pueden discriminar a las personas de los objetos.

3-Débiles visuales.- Son sujetos cuya visión en el mejor de los ojos es de 20/200 menos, con corrección o reducción en el campo visual menos a 20°.

Desde el punto de vista educacional, se usa la siguiente clasificación:

Ciegos.- Aquellos sujetos que percibiendo o no luz, color y movimiento, no pueden usar papel y lápiz para la comunicación escrita.

Débiles visuales.- Son aquellos cuyos restos visuales les permiten usar papel y lápiz para la comunicación escrita.

Para ciegos y débiles visuales se aplican programas generales que se adaptan en lo que se refiere a recursos didácticos, experimentación y objetivos, a los programas oficiales de educación preescolar y primaria

El objetivo de estos programas es formar un sujeto autosuficiente, crítico y libre, que compense hasta donde sean posibles sus limitaciones físicas para poder integrarse a la sociedad normo-visual de la que forma parte. La inscripción se brinda a aspirantes cuya edad sea de 4.6 a 16 años, y no podrán permanecer en el plantel después de los 17 años. El maestro y el equipo multidisciplinario decidirán la integración del alumno a la escuela regular de acuerdo a la evaluación y posibilidades que presente, sin dejar por esto de recibir el servicio en la modalidad de apoyo pedagógico y supervisión.

14) Área de Lenguaje

Esta área tiene la propiedad de brindar atención a todas las áreas; los objetivos que imparten los maestros especialistas se integran con los objetivos de cada servicio, se atienden casos en los que está alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en la comprensión del sistema lingüístico como en su expresión.

Las alteraciones pueden ser específicas, como consecuencia de otros trastornos o asociadas a otros problemas. Las primeras son atendidas por los equipos de apoyo de los grupos Integrados o Centros Psicopedagógicos y los segundos en las escuelas de Educación Especial y (CREE).

15) Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)

Acciones realizadas paralelamente por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salubridad y Asistencia para la atención y/o rehabilitación de personas con problemáticas o trastornos de leves a moderados y severos (ceguera, sordera, deficiencia mental y/o trastornos neuromotores), hicieron patente la necesidad de coordinar esfuerzos para la instalación de Centros de Rehabilitación Integral de esa población con necesidades especiales.

Surgen en 1984, a partir de un convenio entre el DIF, la Secretaría de Salubridad y Asistencia y la Dirección General de Educación Especial.

Los CREE son organismos multidisciplinarios bajo la conducción compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica, médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales que actúan de manera conjunta para la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación, rehabilitación física y apoyo de Educación Especial.

Las funciones de Educación Especial en los CREE son:

- 1.- Organizar servicios de diagnóstico psicopedagógico que, integrados con el diagnóstico médico y social, permitan tomar las medidas pertinentes de atención.
- 2.- Organizar grupos para aquellos niños que requieren Educación Especial y no pueden asistir a una escuela regular o necesitan tratamiento médico conjunto.

Otros Centros

16) Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)

Estos centros tienen como objetivo realizar diagnósticos psicopedagógicos, orientación, evaluación y canalización a quienes requieran de los servicios de educación especial, labor realizada por un equipo multidisciplinario compuesto por especialistas de cada área, que evalúan aspectos de la audición, lenguaje, aprendizaje y deficiencia mental.

Este servicio se inició en octubre de 1978 formando parte del Plan Nuevo León, como centro de diagnóstico. Este centro inicialmente fue creado para el diagnóstico psicológico y pedagógico a las escuelas de deficiencia mental. El servicio de orientación a padres se ha dado desde el inicio de su funcionamiento hasta la actualidad.

La labor que realizan estos centros es de suma importancia para el sistema de Educación Especial y requiere de la labor profesional de un equipo multidisciplinario, que realiza evaluaciones psicológicas, pedagógicas, de lenguaje y médicas.

OPERACIÓN:

Centro de Orientación, Evaluación y Canalización

- Recepción
- Entrevista inicial,

Que determina,

- Orientación
- Médico

- Entrevista psicológica

Que determina

- Evaluación Psicológica
- Evaluación Pedagógica
- Canalización.

17) Centro de Investigaciones Psicopedagógicas

La investigación es fundamental en la Educación Especial, ya que permite el conocimiento objetivo de la realidad social, familiar y educativa en sus diversos ámbitos; los problemas, necesidades y las diferentes alternativas para la solución de los mismos en una constante transformación.

Este ha sido el marco de referencia de la Educación Especial misma. La dinámica es: acciones de investigación (propuesta, programas y proyectos educativos) y de evaluación (nuevas acciones de investigación).

En este marco, el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas, desarrolla diversas acciones de investigación para eficientar, ampliar e innovar el servicio que actualmente se ofrece.

Es así como en 1974 se inicia por acuerdo del Gobierno del Estado de Nuevo León y la Dirección General de Educación Especial de la SEP, Plan Nuevo León, cuyas acciones principales eran la investigación educativa y la capacitación docente.

Resultado de dicho programa fue una gran cantidad de aportes técnico-metodológicos innovadores que trascenderían a todo el ámbito nacional.

Con este antecedente tan loable y tras 14 años de acciones de investigación educativa se autorizó el Manual de Organización del “Centro de Investigaciones Psicopedagógicas en el Estado de Nuevo León”.

El objetivo del Centro de Investigaciones es:

Contribuir a elevar la calidad de la Educación Especial mediante la realización de investigaciones que se orienten al desarrollo de planes y programas de estudio, elaboración de apoyos didácticos, creación de espacios educativos adecuados, técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje y programas de actualización y capacitación, para lograr la consecución de los fines educativos enmarcados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La estructura del Centro está conformada de la siguiente manera:

- Dirección
- Unidad de Información y Difusión
- Área de Proyectos Especiales
- Área de Investigación Curricular
- Área de Investigación de Procesos Cognoscitivos
- Área de Capacitación y Desarrollo
- Unidad de Servicios Administrativos.

Los proyectos de investigación que actualmente se desarrollan por cada una de las áreas del centro son:

Área de Proyectos Especiales.- Tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante los primeros tres grados de la escuela primaria.

Objetivo: Aprovechar las actividades de tareas para que el niño resuelva problemas en forma autónoma.

Área de Investigación Curricular: Programa didáctico longitudinal de puntos estratégicos en las áreas de matemáticas, español, lectura, redacción, operaciones aritméticas y problemas.

Objetivo: Diseño de unidades de aprendizaje ilustrativas de los procesos de trabajo más significativos en base a temas considerados fundamentales en las tres áreas del currículo de educación primaria.

Área de Investigación de Procesos Cognitivos: Prueba psicopedagógica sobre la conceptualización informativa en la lengua escrita y matemática.

Subprograma: Validación, normalización e integración de la prueba PPCILEM.

Objetivo: Perfeccionar el PPCILEM a fin de que los objetivos para los que fue diseñada sean cumplidos.

Área de Capacitación y Desarrollo: Taller como alternativa de actividades y desarrollo en los servicios de Educación Especial.

Objetivo: Diseñar programas de capacitación, actualización y desarrollo profesional del personal del departamento de Educación Especial, susceptibles a ser aplicadas en forma interdisciplinaria en el estado de Nuevo León en las áreas rurales y urbanas.

Servicios Complementarios

En Educación Especial, la orientación a padres de familia constituye parte significativa del quehacer formativo ya que el desarrollo y el aprendizaje se ven afectados por el tipo de experiencias que ofrece el medio ambiente a través del hogar, la escuela y la comunidad; experiencias que al conjugarse invariablemente propician el desarrollo del niño como un ser autosuficiente.

“Programas De Apoyo A Padres De Familia”

MARGARITA MANCILLAS BORTOLUSSI. Asesora Técnica en el Área de Psicología.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Resulta incuestionable la importancia de la familia en la formación del individuo, ya que es a través de ella que el sujeto establece los primeros contactos con el mundo que lo rodea, siendo ésta la encargada de transmitir las normas, valores sociales y pautas de comportamiento que permiten la adaptación del sujeto a su medio socio-cultural; todo ello a través del ejercicio de una de sus funciones primordiales que consiste en la educación y búsqueda de bienestar para sus miembros; siendo los padres los principales responsables de llevar a cabo esta trascendental tarea y quienes son coadyuvados en el desempeño de esta labor por algunos otros agentes educativos entre los que se encuentra la escuela, la cual a su vez requiere del apoyo de estos para el logro de sus objetivos.

El Programa a Padres dentro del Sistema de Educación Especial en Nuevo León, surgió a raíz de las necesidades detectadas a través de las historias sociales aplicadas a la población aten-

dida, tanto en el Centro de Diagnóstico como en las Escuelas Federales de Educación Especial durante el ciclo escolar 1979-1980, en donde se detectó primero la desorientación de los padres acerca de las diferentes problemáticas por las cuales acudían a solicitar atención para sus hijos y segundo, la alteración en las relaciones interpersonales de las familias con hijos que presentaban requerimientos de Educación Especial, sobre todo en aquellos en que alguno de sus integrantes presentaba déficits de carácter permanente e irreversible.

La implementación de la orientación a padres se ha llevado a cabo a través de tres estrategias entre las que se encuentran:

- Ciclos de pláticas en que se abordan temas propuestos tanto por los jóvenes como por los miembros de las Instituciones en base a los intereses y necesidades detectadas.
- Atención individual brindada en aquellos casos en que se considere pertinente.
- A través de pequeños grupos formados en base a problemáticas comunes, habiéndose realizado esto último solo a nivel experimental en algunas de las Instituciones.

En forma general los resultados obtenidos a través de registros y evaluaciones reflejan un incremento tanto en la asistencia como en la comprensión de los temas expuestos, observándose así mismo una mayor participación en las dinámicas utilizadas.

Pero sobre todo, es importante mencionar los cambios favorables observados en el comportamiento de los niños y que evidencian a su vez cambios de actitud en las interacciones familiares.

El término Padres en este trabajo es utilizado de manera genérica ya que en realidad son únicamente las madres de familia quienes por lo general acuden a las pláticas, no habiéndose logrado aún la educación de los padres a pesar de haberse ofrecido flexibilidad respecto a horarios y fechas para llevar a cabo las reuniones constituyéndose otra de las limitaciones del progreso, la falta de sistematización en el trabajo encaminado a la comunidad en que se encuentran insertas las Instituciones.

En base a lo anteriormente expuesto se propone:

- 1.- Brindar programas que incluyan actividades a través de las cuales se propicie la participación de todos los miembros de la familia sobre todo en los servicios de atención indispensable.
- 2.- Ampliar la capacitación al personal de las Instituciones para que todos sus integrantes estén en posibilidades de proporcionar orientación a los padres que así lo requieran.
- 3.- Diseñar estrategias encaminadas al trabajo con la comunidad en las que se cubra la doble función de difusión y sensibilización hacia los servicios prestados en las Instituciones con la finalidad de hacer efectivos los principios de integración y normalización de los sujetos con requerimientos de educación especial.
- 4.- Organizar programas de orientación dirigidos a mayores núcleos de población a través de la coordinación de la Secretaría de Educación Pública con organismos del Sector Público y Empresarial para que dentro de sus proyectos de capacitación y acción social promuevan estos programas.”

18) Programa de Orientación para Padres de Familia

Objetivo.- Modificar la relación existente entre las carencias del medio y el desarrollo y rendimiento del alumno con requerimientos de Educación Especial, mediante la orientación familiar, para obtener la estimulación pedagógica y afectiva que fomente el máximo desarrollo de sus capacidades dentro de sus limitaciones, aumentando su nivel de aprendizaje.

Este programa brinda apoyo a todas las escuelas, informando y asesorando a los padres de familia sobre los problemas o trastornos que afectan a sus hijos según el área en que se hallen incluidos, desarrollando igualmente temas sobre las Políticas y Lineamientos de Educación Especial que sirven de base a los diferentes servicios que proporciona la Coordinación Federal de Educación Especial.

El Programa se lleva a efecto en todas las escuelas en forma rotativa, con una planeación y programación adecuada a las necesidades de cada una.

“Papel del maestro en la educación sexual de los alumnos de los servicios de educación especial”

PATRICIA BARBA ALONSO. Asesora Técnica en el Área de Educación Sexual.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“El medio ambiente ejerce una gran influencia en los individuos y principalmente el hogar y la escuela; estos ambientes que rodean la persona en quien se dan múltiples influencias, en gran medida determinan y estimulan al desarrollo de su personalidad.

Generalmente no se ha reflexionado mucho sobre educación y sexualidad porque se dan por hecho o se evaden por costumbre.

No existe lo que se llama no dar educación sexual, la mayor parte de las actitudes sexuales significativas se presentan a los niños en forma no verbal y de esta manera van introyectando ciertas normas y valores que regirán su conducta y así la persona se comporta conforme a lo aprendido de su familia y de la sociedad en que vive.

El medio de socialización que ejerce mayor influencia en la educación sexual de los niños es la familia, y la escuela complementa la enseñanza ofrecida en el hogar, sin embargo el papel de la escuela es hoy de más importancia, ya que la familia no asume toda la responsabilidad que le corresponde y la educación sexual, si es que se imparte en las escuelas de manera formal y sistemática, no es muy extensa.

Aún en la actualidad, la educación sexual ha sido reprimida y en muchas ocasiones distorsionada sin tomar en cuenta que debe darse considerando sus tres aspectos: biológico, psicológico y social. Un buen conocimiento de la sexualidad entendiendo su tridimensionalidad, a la vez que ayuda al individuo a vivir más plenamente cada momento de su vida, también le marca límites y actualmente se está dando más información del aspecto biológico de la sexualidad sin haber ayudado a la formación madura del individuo, acarreando con esto, el momento de los problemas sociales relacionados con la sexualidad.

Actualmente en el nivel de Educación Especial se está trabajando en el programa de Educación Sexual, siendo su objetivo inmediato el proporcionar educación sexual formal a los maestros y personal del equipo de apoyo y posteriormente tomar para esta educación a los padres de familia y por último a la población escolar. Con la educación sexual formal se pretende propi-

ciar el conocimiento de la sexualidad y fomentar una autodeterminación responsable y disminuir tabúes y mitos que nos han transmitido a través de diversos canales socializadores, logrando con esto contribuir a modificar los roles sociales de mujer y hombre, fomentar la conducta reproductiva responsable, vivir la sexualidad libre y responsablemente y respetar al ser humano en su integridad sin importar que éste sea sujeto con requerimientos de Educación Especial.

Este Programa de Educación Sexual en el nivel de Educación Especial, se creó tomando en cuenta toda una problemática social por un inadecuado manejo de la sexualidad, el cual repercutía en la educación y se hizo necesaria la incorporación de educación sexual en los procesos educativos.

En base a la experiencia sobre el Programa de Educación Sexual en el Estado de Nuevo León se propone que pase de ser un programa experimental para convertirse en uno institucionalizado como cualquier otro programa de los que existen en Educación Especial, difundándose esta educación tanto en sus aspectos informativo como ético-formativo, logrando así contribuir a concientizar los valores de igualdad fundamental de varón a mujer, para que permitan un mejor desarrollo y expresión más plena de las capacidades del ser humano, independientemente de su sexo; y que esta educación sexual se haga extensiva a todo el sistema educativo, que a pesar de ya ser incluida, por lo general no se da la manera reflexiva y consciente.

Para esto el maestro requerirá de mayor información y formación en el tema, sin olvidar que los padres juegan el papel más importante en la educación sexual de los niños, por lo que se les debe dar información sobre la sexualidad por diferentes medios como: incluirlos en los programas de orientación a padres y promover en las diversas Instituciones que cumplan de manera formal una función educativa incluyendo los Programas de Educación Sexual”.

19) Educación Física y Educación Artística

Objetivo.- Promover el desarrollo integral de los alumnos para su participación plena en la comunidad, facilitándoles la obtención de un:

1. Comportamiento psicomotor eficiente.
2. Seguridad en sí mismos.
3. Conciencia de sus posibilidades de acción, como producto de su pensamiento.
4. Socialización.
5. Comunicación.
6. Espontaneidad.
7. Creatividad, etc.

Este servicio brinda apoyo complementario a los programas de estudio correspondientes a cada una de las áreas que reciben atención en las instituciones dependientes de la Educación Especial en Nuevo León.

En Educación Física se abarcan aspectos de psicomotricidad, atletismo y deporte. Estos programas se imparten diariamente en todas las Instituciones.

El programa de educación artística se imparte un día a la semana, en forma rotativa, cubriendo cada uno de los servicios.

“Juegos atléticos y deportivos de educación especial”

Testimonio:

“En el ciclo escolar 79-80 tuvo lugar la organización y realización de “Los Primeros Juegos Atléticos y Deportivos de Educación Especial” por iniciativa de la Mtra. Santa Amparo García Coronado, entonces Coordinadora Administrativa de Educación Especial Federal.

Este año se formó un grupo de cuatro maestros integrado por:

José María Reyes Aceves, Guadalupe Granados Solís, Francisco Hernández Saldívar y Sergio Salas Flores.

Posteriormente se incorporaron: Luis Francisco Acosta Flores, Fernando Acosta Granados, Oscar Martínez Torres, Oscar Guzmán, José Luis Cárdenas Banda, Francisco Javier Laureano y Francisco Raúl García.

En este evento tuvieron participación activa todas las escuelas de Educación Especial, las Unidades de Apoyo Escolar, Centros de Capacitación para el Trabajo, con sus directores, personal administrativo y padres de familia.

Bajo la asesoría técnica del profesor José María Reyes Aceves, el equipo visitaba las escuelas y las unidades para hacer evaluaciones de cada uno de los alumnos, mediante actividades de psicomotricidad, deporte, pre-deportes y actividades recreativas, tales como: Atletismo, Pista, Velocidad 25, 50, 75, y 100 metros planos. Campo: Lanzamiento de pelota de softbol, de platillo invasor, de bala, disco y salto de longitud. Recreativas: Costales y tiro al cable. Deportes: Fútbolito.

En base a estas actividades y con la participación de todo el personal de cada centro de trabajo, se fueron formando grupos selectivos en cada uno de ellos, dando a los maestros encargados de la actividad la asesoría e indicaciones pertinentes para reforzar durante cada semana las diferentes “pruebas”.

En 1981 se recibió una convocatoria para participar en la 1ª. Olimpiada Nacional de Educación Especial, se llevó a cabo en la ciudad de México bajo el auspicio de la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz.

Cabe hacer notar que para llevar a cabo esta participación se realizó un trabajo serio e intenso ya que la convocatoria contenía las bases sobre las cuales se desarrollaría dicho evento, tales como: edad, sexo, discapacidad con diferentes modalidades, así como las pruebas en que participarían nuestros alumnos.

De esta participación vale la pena mencionar que además de la excelente experiencia para toda la delegación que llevamos, los resultados obtenidos en varias pruebas, fueron muy buenos.

Estas fueron:

Velocidad, 25, 50, 75 y 100 mts.

Salto de altura,

Salto de longitud,

Lanzamiento de platillo,

Lanzamiento de pelota de Softbol,

Fútbol Soccer

Gol-bol

Es importante relatar que toda esta actividad se siguió efectuando en los Servicios de Educación Especial año con año hasta 1992, todo el material que se ocupaba para las diferentes pruebas y actividades de los alumnos y los maestros de educación física, era proporcionado por donativos, patrocinios o aportaciones conseguidas ante diferentes instancias por la Mtra. Santa Amparo o un servidor, ya que no había un presupuesto autorizado para tal fin.

Como colofón y después de tantos años que han pasado de esa gran experiencia, quiero mencionar que considero deseable que las diferentes administraciones de Educación Especial, reactiven este tipo de actividades tan importantes para el desarrollo integral de los alumnos en general, incluyendo desde luego el terreno de las discapacidades que es el que nos ocupa.”

JOSE MARÍA REYES ACEVES

El profesor “Chema” como se le reconoce cariñosamente por los alumnos y compañeros de Educación Especial es egresado de la escuela Normal Miguel F. Martínez, con licenciatura en Educación Especial, especialidad en Audición y Lenguaje, especialidad en Menores Infractores e Inadaptados Sociales y Licenciado en Organización Deportiva de la UANL.

20) Educación Artística

En Educación Artística se cubren actividades de:

- Danza,
- Música,
- Coros,
- Artes Plásticas,
- Teatro Infantil y
- Teatro de Pantomima.

“La Educación Artística En Educación Especial”

Testimonio:

“El servicio de Educación Artística se inició en el mes de septiembre de 1981, con el fin de cubrir una serie de actividades programadas a nivel nacional e internacional con motivo del “Año Internacional de las Personas con Requerimientos de Educación Especial “.

Como no fue posible dar servicio a todas las escuelas por motivo de presupuesto, se cubrieron solamente las áreas de danza, teatro de pantomima y música, iniciándose en las escuelas federales Dr. Rafael Santamarina, Alfonso Reyes y Sertoma de la Audición y el Lenguaje de Monterrey; siendo los maestros: Felipe Estrada Ramírez, Tomás Armas Solís, María del Carmen Ramírez Rodríguez y José Ángel Reyna, respectivamente.

Con el fin de socializar e integrar a la comunidad al niño con requerimientos de Educación Especial, se preparó un festival de danza y pantomima para presentarlo en la ciudad de Los Ángeles California, USA, en el Festival Internacional organizado por el gobierno de los Estados Unidos de Norte América, quien invitó a participar a México a través de la Dirección General de Educación Especial de la SEP y a su vez la hizo extensiva a los estados de Nuevo León, Chihuahua y Baja California Sur.

Este evento se realizó en Anaheim, California en el hotel Sheraton, la plaza comercial Anaheim y Disneylandia, los días 20, 21 y 22 de noviembre de 1981. La delegación de Nuevo León

estaba integrada por un grupo de cuatro parejas de danza folklórica con alumnos sordos; representando los bailes tradicionales del estado de Nuevo León: polka, redova y chotis; el grupo estaba formado por los alumnos: Marisela González, Irma Patricia Espinoza, Angélica Balderas, Elvia Daniza Cantú, Ricardo Noé Treviño, Luis Rogelio Hernández, Roberto Balderas y Martín Martínez; en lo que respecta a los alumnos de pantomima, eran cuatro con deficiencia mental, siendo sus nombres: Jesús Gerardo de la Fuente, Luis Carlos Retiz, Rogelio García y Rafael García; interpretando pequeñas historias.

Además acompañaban a esta delegación, la directora de la escuela Sertoma de la Audición y el Lenguaje de Monterrey, Profra. Rosa Hilda Luna González, la Profra. Rosalba García Fernández, maestra de la misma institución; la Profra. Lydia A. Contreras Garza, directora de la escuela Dr. Rafael Santamarina; el Profr. Tomás Armas Solís, maestro de teatro de pantomima y el Profr. Felipe Estrada Ramírez, maestro de danza y coordinador general de la delegación representativa de Nuevo León.

Dentro de las participaciones que tuvo Nuevo León en este evento internacional sobresalieron sus dos áreas (danza y mimos), obteniendo una placa distintiva por “Brillante Participación”, además de recibir diplomas y regalos.

En diciembre de 1981, se realizó en Monterrey, N. L., una representación de lo desarrollado en los Estados Unidos de Norteamérica, presentando además un grupo coral de alumnos con problemas de lenguaje, dirigidos por la Profra. Ma. del Carmen Ramírez Rodríguez; integrándose también un grupo de estudiantina con alumnos con problema de audición, dirigidos por el Profr. José Ángel Reyna; completando el programa se presentó una muestra de trabajos de artes plásticas de las distintas escuelas de Educación Especial. A este evento se le denominó “Primer Festival de Arte de Educación Especial”, siendo la sede el teatro municipal José Calderón, participando 50 alumnos en escena.

A partir de este evento se institucionalizó la Educación Artística en las escuelas de Educación Especial, cubriéndose las áreas de danza, teatro de pantomima y música; dando servicio a las escuelas federales: Sertoma de la Audición y el Lenguaje de Monterrey, Octavia Buentello, José Vasconcelos, Dr. Rafael Santamarina, Alfonso Reyes, Escuela Prevocacional José María Morelos, Centro Psicopedagógico Monterrey Sureste y CECADEE Félix González Salinas. Los maestros correspondientes eran el Profr. Felipe Estrada Ramírez, (danza), Profra. Ma. Del Carmen Ramírez Rodríguez, (música) y el Profr. Tomás Armas Solís, (pantomima).

Los maestros de educación artística al principio solo contaban con la experiencia adquirida con alumnos de primaria y secundaria, así como también los conocimientos obtenidos en universidades e instituciones de Bellas Artes.

La forma de trabajo que se desarrolló a partir del mes de enero del año 1982 fue la siguiente: cada maestro elaboró su programa general de actividades adaptándolo a las necesidades de los alumnos con requerimientos de educación especial, ya que no existía ninguna metodología o patrón para dicha enseñanza, no obstante los maestros obtuvieron grandes logros con sus alumnos en las distintas áreas (teatro, música y danza).

El trabajo se continuó todo el año lectivo, contando con el apoyo de la Mtra. Santa Amparo García Coronado, quien a partir del año 1982 fue nombrada Coordinadora General de Educación Especial en el estado de Nuevo León, dando así un fuerte impulso a la educación artística en Educación Especial.

En el mes de diciembre de 1982, se realizó muy exitosamente el “II Festival de Arte de Educación Especial”, con sede en el teatro municipal José Calderón, presentando danza folklórica,

coros, banda rítmica y pantomima, (60 alumnos en escena), y en el lobby del teatro una exposición de artes plásticas de las distintas escuelas de Educación Especial.

A partir del mes de enero de 1983 se incrementaron los maestros de educación artística, cubriendo las áreas de teatro, música, danza y artes plásticas en la mayoría de las escuelas de Educación Especial.

Con el objetivo de socializar a los niños de Educación Especial y convivir con alumnos de distintas escuelas primarias, la Dirección de Acción Cívica y Recreación del municipio de Monterrey, N. L. y la Coordinación de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, organizaron un programa con motivo del día del niño en el Parque Canoas el 29 de abril de 1983.

Así mismo, el 29 de mayo de 1983, se organizó un Festival Artístico Cultural en la plaza Zaragoza de la ciudad de Monterrey con el objetivo de mostrar a la población las habilidades y destrezas de los alumnos de Educación Especial, logrando tener un lleno total en la explanada de la plaza cumpliendo así el objetivo planeado.

Con el propósito de un intercambio socio-cultural se organizó el Primer Festival Nacional Especial de Arte en coordinación con el Gobierno del Estado de N. L., la Dirección de Acción Cívica y Recreación del Municipio de Monterrey y el DIF Municipal, con sede en esta ciudad de Monterrey, los días 7, 8, 9, 10 y 11 de diciembre de 1983.

El programa quedó como sigue:

- 1) Exposición de Artes Plásticas en la planta baja del Palacio Municipal de Monterrey, los días 8, 9, 10 y 11 respectivamente.
- 2) Muestra de Cuadros Artísticos (danza, música y teatro) en el Teatro Monterrey del IMSS los días 9,10 y 11 de las 10:00 a las 12:00 horas.

Las delegaciones participantes fueron los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Veracruz y la Ciudad de México; la asociación Down de Monterrey, A. C., y las escuelas oficiales de nuestro estado; teniendo la participación de 72 alumnos visitantes y 85 alumnos de las distintas escuelas de Educación Especial oficiales del estado de Nuevo León.

Dentro de este Festival de Arte hubo actividades recreativas y culturales, visitas a centros y parques recreativos, además de funciones de grupos folklóricos representativos del estado de Nuevo León.

La totalidad de los niños de las escuelas de Educación Especial, tanto de las escuelas de Nuevo León, como de los estados invitados participantes en este espectacular evento artístico nos dieron muestras palpables de una muy digna exhibición artística, de su gran entusiasmo y optimismo por efectuar sus presentaciones que fueron realmente brillantes, demostrando así lo que son capaces de realizar.

A partir del año escolar 1984-1985, se acordó por unanimidad de parte de los directores de escuela cambiar la fecha para la realización de los festivales, quedando para el mes de mayo el desarrollo del mismo.

El equipo de trabajo de educación artística quedó formado a partir del año escolar 84-85, por 6 maestros que impartían distintas áreas:

- Profra. Asenet Martínez Leal, maestra de teatro y danza.
- Profr. Juan Francisco Rodríguez del Bosque, maestro de coro y expresión corporal.
- Profr. Victorio Muñoz Marfileño, maestro de danza.
- Profra. Rosalinda Villarreal Jiménez, maestra de teatro y danza.

- Profra. María del Rosario Escalona Ibarra, maestra de artes plásticas.
- Profra. María del Carmen Ramírez Rodríguez, maestra de música.
- Profr. Felipe Estrada Ramírez, asesor técnico en el área de Educación Artística.

La distribución de la educación artística se realizó procurando apoyar los servicios que presentaban una mayor problemática en las discapacidades del alumnado, cubriendo las siguientes instituciones:

- Esc. Alfonso Reyes.- Expresión corporal, artes plásticas y danza.
- Esc. Dr. Rafael Santamarina.- Expresión corporal, artes plásticas y danza.
- Esc. Sertoma de la Audición y el Lenguaje.- Música y danza.
- Esc. José Vasconcelos.- Expresión corporal y artes plásticas.
- Esc. Profra. Octavia Buentello.- Expresión corporal y artes plásticas.
- Esc. Sertoma Regiomontano.- Música.
- Esc. José Alvarado Santos.- Artes plásticas.
- Esc. Serafín Peña.- Expresión corporal.
- CECADEE Félix González Salinas.- Teatro y danza
- CECADEE Lic. Benito Juárez.- Teatro, música y danza.

Un aspecto muy importante dentro de la educación artística fue la participación activa de la profesora Ma. del Carmen Ramírez Rodríguez, quien tuvo la iniciativa de realizar un libro titulado, “La música, el ritmo y el movimiento en el deficiente auditivo”, trabajo en el cual asentó su experiencia laboral de 5 años con los alumnos sordos y conocimientos generales en lo que respecta a la música.

En el mes de mayo de 1985 se realizó el IV Festival Especial de Arte en Nuevo León, el cual se dividió en dos partes: una exposición de artes plásticas, con sede en la planta baja del Palacio Municipal de la ciudad de Monterrey, del día 22 al 26 de mayo de 1985; y una muestra del cuadro artístico titulado “Historia del Nuevo Reino de León”, con sede en la Gran Sala del Teatro de la Ciudad de Monterrey el día 24 de mayo de 1985.

En la Exposición Artesanal, participaron 10 escuelas de Educación Especial de la entidad, además de alumnos de Educación Especial de los estados de Sinaloa y Zacatecas como invitados especiales.

En lo concerniente a “La historia del Nuevo Reino de León” se logró presentar en el Teatro de la Ciudad, un ensamble de teatro, música, danza y artes plásticas con una participación de 10 escuelas, 157 alumnos en escena, 35 maestros y el equipo de trabajo de la asesoría de educación artística. Este evento se organizó en coordinación con el Gobierno del Estado de N. L., el Municipio de Monterrey y la colaboración de los Clubes de Leones del III distrito.

Un punto muy importante dentro de este evento fue la realización de un disco de 45 revoluciones con el corrido del festival de arte, escrito en letra y música por el compañero Juan Francisco Rodríguez del Bosque, que fue grabado bajo el patrocinio de los Clubes de Leones del III Distrito; entonado por todos los alumnos y maestros en los eventos presentados en el Teatro de la Ciudad, acordándose que sería el tema de todos los futuros festivales de arte.

C O R R I D O

1. - ¡Que viva nuestra tierra!
¡Que viva Nuevo León!
su música es bonita,
y alegra el corazón.

2.- sus bailes regionales,
son parte del folklore,
el baile zapateado,
o el baile de salón.

3.- también el escenario
se pisa con honor,
así como las artes
del teatro y del color.

4.- Las plásticas son parte
de nuestra tradición,
que linda artesanía,
que tiene Nuevo León.

5.- Nosotros somos gente,
algo muy especial,
de corazón valiente
y de mucha voluntad.

6.- de todo esto sentimos
orgullo y dignidad,
deseamos integrarnos
a nuestra sociedad.

VALS

CORRIDO

7.- Por eso, siempre luchamos
por nuestra superación
por nuestra patria querida,
y nuestra linda región.

8. - ¡Que viva nuestra tierra!
¡Que viva Nuevo León!
¡Vivan las bellas artes!
¡Viva la educación!

El V Festival de Arte que se efectuó en mayo de 1986; fue un evento muy exitoso tanto en la representación del cuadro artístico con sede en el Teatro de la Ciudad de Monterrey así como en la exposición de trabajos de artes plásticas en la planta baja del Palacio Municipal de Monterrey .

En el VI Festival Especial de Arte se logró un “plus” ya que fue parte de las celebraciones del XI Festival Alfonsino 1987, lo cual para nuestras instituciones, alumnos, maestros y padres de familia y desde luego para todo el personal del Departamento de Educación Especial fue un logro importante.

Este VI Festival Especial de Arte se dividió en dos partes:

1.- Exposición de trabajos de artes plásticas, patio central del Palacio de Gobierno del estado de Nuevo León, del 19 al 24 de mayo de 1987.

2.- Presentación del cuadro artístico titulado “Momentos Históricos de México”.

Teatro de la Ciudad de Monterrey, N. L., miércoles 20 de mayo 1987, dos funciones, 14:00 y 16:00 horas.

Teatro Sara García de Cd. Guadalupe N. L. jueves 21 de mayo 1987, a las 15:00 horas.

Auditorio Federico Flores de Villa de García N. L., viernes 22 de mayo 1987 a las 15:30 horas.

Participaron poco más de 200 alumnos de 9 escuelas de Educación Especial de la USED.

Escuela Dr. Rafael Santamarina, Esc. Profra. Octavia Buentello, Esc. Sertoma Regiomontano, Esc. Serafín Peña, Esc. Alfonso Reyes, Esc. José Alvarado Santos, Esc. Sertoma de la Audición y el Lenguaje, CECADDEE Félix González Salinas y CECADDEE Benito Juárez.

La presentación del cuadro artístico “Momentos Históricos de México”, escenificado por un poco más de 200 alumnos de Educación Especial, tuvo una asistencia en el Teatro de la Ciudad de Monterrey de más de 2,000 personas; lleno total en el teatro municipal Sara García de Ciudad Guadalupe y cerca de 1,000 personas en el auditorio de Villa de García N. L.

En la exposición de trabajos de artes plásticas que se presentaron en el patio central del Palacio de Gobierno de Nuevo León, hubo una audiencia incalculable de paseantes durante los 6 días de su exposición. Fue apoyado por el Instituto de la Cultura de Nuevo León, la Secretaría Administrativa del Gobierno del Estado de Nuevo León, la Dirección del Teatro de la Ciudad de Monterrey, la Presidencia Municipal de Monterrey, la Presidencia Municipal de Ciudad Guadalupe N. L., y la Presidencia Municipal de Villa de García, N. L. Para la elaboración de carteles, invitaciones, programas de mano, diplomas y trofeos se contó con la valiosa colaboración de los Clubes de Leones del tercer distrito en Nuevo León.

Con este tipo de festividades, los alumnos con requerimientos de Educación Especial lograron perfectamente su integración a la comunidad mostrando las habilidades y destrezas adquiridas por medio de la educación artística en apoyo a su formación integral.”

FELIPE ESTRADA RAMIREZ

Capítulo V

Formación de licenciado en educación especial

- En 1969 se fundó la Escuela Normal de Especialización del Estado de Nuevo León, siendo Gobernador el Lic. Eduardo A. Elizondo. Las actividades se iniciaron en septiembre del mismo año bajo la dirección del Prof. Sergio A. López de Lara Méndez; siguiendo el plan de estudios de la Escuela Normal de Especialización de la ciudad de México, constituido por un tronco común comprendido en 2 semestres y cuatro semestres más de la especialidad elegida, haciendo un total de tres años escolares, posteriormente fue modificado el plan de estudios desapareciendo el tronco común y eliminando o agregando materias según las necesidades del sistema de Educación Especial, las especialidades que se abrieron fueron: Deficiencia Mental, Trastornos de la Audición y el Lenguaje, Menores Infractores e Inadaptados Sociales, Ciegos y Débiles Visuales, esta última especialidad de Ciegos y Débiles Visuales, desapareció posteriormente por no contar con suficientes aspirantes para la misma.
- En 1974 se inició una nueva especialidad en el área de Problemas en el Aprendizaje, preparándose de forma intensiva la 1ª. Generación, de la cual algunos de sus egresados formarían parte de la investigación del entonces, Proyecto Experimental de Grupos Integrados, “Plan Nuevo León”. La Escuela Normal de Especialización pertenecía entonces administrativamente a la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Nuevo León, a través del Departamento de Normales. La Dirección General de Educación Especial en México, intervino a petición de la Coordinación General de Educación Especial en Nuevo León, que en ese período coordinaba tanto el sistema federal como el sistema estatal; aplicando presupuesto federal para pagar la plantilla del personal Directivo y Docente de la Normal de Especialización, pasando a depender técnica y administrativamente del sistema federal. Aunque seguía siendo una institución oficial dependiente del sistema estatal, en cuanto al reconocimiento y validez de los estudios que se impartían.

“La sorpresa que nos llevamos es que la Normal no existía”

Testimonio:

“Al estar por concluir la Escuela Normal de Especialización en Monterrey, formando parte de la 2ª generación de Problemas en el Aprendizaje, fuimos a la ciudad de México mi madre Doña Selvia María de la Cruz Fragoso Uribe y yo para preguntar los requisitos de registro del título en Profesiones y de ahí a la Secretaría de Educación Pública, para obtener la tarjeta correspondiente.

La sorpresa que nos llevamos es que la Normal no existía, específicamente no se habían hecho los trámites que daban legalidad a los títulos que habían expedido ya en 6 generaciones.

De ahí nos fuimos a la Secretaría de Educación Pública, para que nos indicaran los pasos a seguir, una licenciada muy amable nos explicó que debíamos conseguir una cita con el entonces gobernador Dr. Pedro Zorrilla Martínez, y como no conseguíamos la cita y el tiempo se nos venía encima lo abordamos en un acto público y él de manera muy amable le pidió a su secretario nos atendiera en lo conducente, logramos que en sesión solemne se leyera el documento que creara la Escuela Normal de Especialización, en abril de 1977; luego se publicó en el Diario Oficial de la Federación.

Nos entregaron todos los documentos y acudimos a la ciudad de México hasta que quedó registrada, los primeros títulos que se tramitaron fueron los de las profesoras:

- María Antonia Concepción de los Milagros Cavazos García,
- Palmira Patricia Guerrero Chavarría,
- Olga Emilia Islas Sáenz,
- Morena del Roble González Cantú,
- Bertha Amparo de María Leal Medina,
- María Isabel Treviño Sada
- Selvia Angelina Mayagoitia Fragoso.”

SELVIA ANGELINA MAYAGOITIA FRAGOSO

- En 1980 amplía sus servicios al crearse los cursos de verano; al mismo tiempo entra en vigor el nuevo Plan de Estudios que se extiende a 4 años, otorgando el título de Licenciado en Educación Especial; funge en ese periodo la Profra. María Guadalupe Hernández Nápoles como Directora de Cursos de Verano.
- En 1981 se firma un convenio entre las autoridades de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Nuevo León y la Dirección General de Educación Especial en México, definiéndose la Dependencia Oficial de la Escuela Normal de Especialización, quedando comisionadas al estado de Nuevo León la totalidad de las plazas con presupuesto federal que ahí se localizaban.

“La Actitud Docente En La Enseñanza De La Lengua Materna”

SERGIO SALAS FLORES. Asesor Técnico en el Área de Audición y Lenguaje.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Investigaciones realizadas durante los últimos cinco años en diferentes ciudades de Latinoamérica, ponen en claro la necesidad de profundizar los estudios sobre adquisición de la lengua a

efecto de conocer la hipótesis lingüística que el niño ha logrado construir antes de ingresar a la escuela primaria y cuáles otras incorporará durante su vida escolar.²⁵

En este sentido, centrándonos específicamente en el lenguaje oral, el hecho de que cuando un niño llega a la escuela aún no maneja ciertas estructuras sintácticas y estrategias comunicativas, de que aún habrá de incorporar a su léxico disponible una buena parte del léxico básico empleado en su comunidad y de que, parte del sistema fonológico aún lo maneja con hipótesis provisionales que habrán de ser sustituidas por otras de carácter terminal; no es compatible con la actitud despreocupada de la familia quien considera que lo que al niño le falta por adquirir respecto a la lengua, lo aprenderá en la escuela y por su parte tampoco es congruente con el papel que la escuela adopte, el suponer que cuando el niño ingrese a las aulas ya es un hablante competente de su lengua y circunscriba su responsabilidad a la enseñanza de la lectura y escritura, así como “cosas” acerca del lenguaje escrito, es decir, gramática del lenguaje escrito (que es diferente de la del lenguaje oral).²⁶

Por otro lado, esta actitud de la escuela, sin pretenderlo, propicia una desnutrición lingüística que desemboca en la existencia de marcas estigmatizantes que a su vez se constituyen en objeto de discriminación social o bien, insiste tanto en las formas “cuidadas” o “correctas” del decir, que fomenta en los alumnos el temor a expresarse libremente y a probar nuevas formas de decir las cosas o de expresar sus pensamientos en un intento por evitar las sanciones.

Afortunadamente, para muchos de los niños tal actitud no representa un obstáculo insalvable y logran una competencia lingüística suficiente para interactuar con su medio y seguir construyendo el resto de sus aprendizajes.²⁷

La importancia de los trabajos realizados y con los cuales van quedando al descubierto procesos de construcción lingüística insospechados; se manifiesta en las implicaciones pedagógicas que pueden representar para un sistema responsable de lograr un desarrollo armónico y pleno de los individuos y para un docente ávido de orientaciones que dirijan su acción con mayor eficacia.

El meollo de esta situación puede inscribirse fundamentalmente en la falta de información del maestro de la escuela regular e incluso del maestro especialista, respecto a los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua, esto convierte el trabajo en una tarea más complicada y con niveles de eficacia más restringidos.

Otra limitante radica en la interpretación y aplicación de los lineamientos establecidos en los planes y programas oficiales; en ellos, por citar un ejemplo, se enuncia como prioridad que:

“La primera y más importante etapa de la enseñanza del español se apoya en el aspecto de la comunicación oral, que se desarrolla a lo largo de toda la primaria y se sustenta en el uso cotidiano que el niño hace de la lengua en su medio social”,²⁸ pero la realidad refleja que los alcances de esta meta están lejos de cubrirse.

Mucho hay por hacer, a la luz de recientes estudios, en cuando al diseño y planeación de los materiales lingüísticos que se proponen a los alumnos²⁹ pero también mucho de rescatable en

25 A. Hurtado “Escrituras tardías en el lenguaje infantil”, DGEE. México 1984.

26 M.H. López. “Enseñanza de la Lengua Materna” Playor, Madrid, 1984.

27 A. Hurtado. “Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje”. DGEE-OEA. México, 1982.

28 SEP. “Libro para el Maestro” Primer Grado, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, México 1983.

29 H. Pérez. “La Lengua Materna”, Revista de la ENSE de Nuevo León (Graduados) Enseñanza más Aprendizaje. N° 8, México 1985

ellos y más aún en nuestras actitudes frente a un grupo de personas que aprenden como lo son los niños.

Ante tal situación se presentan las siguientes:

PROPUESTAS:

Diseñar un mecanismo que asegure el cumplimiento de la tarea lingüística de la escuela.

Esta tarea general implicaría la realización de ciertas acciones prioritarias, como las siguientes:

- Ofrecer al maestro orientaciones que le permitan hacer un mejor uso de los materiales lingüísticos de que dispone actualmente y plantear reales oportunidades de desarrollo a los alumnos, así como estrategias comunicativas en las que el niño esté en posibilidades de participar y formas discursivas que favorezcan la interacción.
- Analizar y adecuar los materiales lingüísticos que se les ofrecen a los alumnos a partir de las informaciones derivadas de las investigaciones experimentales.
- Reorientar la formación de los maestros en las Escuelas Normales, proporcionándoles no sólo los elementos para conocer o describir el lenguaje escrito o las metodologías para su “enseñanza”, sino también los elementos referidos a la estructura y adquisición del lenguaje oral y las estrategias para favorecer su desarrollo.”

“Consideraciones psicopedagógicas para la formación del docente del área de deficiencia mental”

LYDIA ANTONIA CONTRERAS GARZA. Asesora Técnica en el Área de Deficiencia Mental.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Dentro de la enorme variedad de personas con requerimientos de Educación Especial, se encuentran los alumnos con deficiencia mental, considerados de esta manera porque presentan alteraciones que afectan el comportamiento intelectual y que se manifiestan en todas las expresiones de su personalidad.

Si recordamos que en noviembre de 1981, en Málaga, España, la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, Directora General de Educación Especial, afirmaba entre los aspectos de su ponencia “el derecho que el sujeto tiene a ser educado plenamente”, esto nos lleva a reflexionar sobre las características que debe tener una formación idónea para los docentes; una formación que les permita realizar su función con óptimos resultados, concibiendo la docencia en su forma actual que es la de ser conductores del aprendizaje, permitiendo a sus alumnos construir sus conocimientos y ser personas autónomas.

El maestro debe tener una formación básica bastante sólida no sólo en lo referente a técnicas y metodologías específicas, sino que debe tener una preparación completa en los aspectos científicos, filosóficos, pedagógicos y psicológicos que le permitan conocer perfectamente la respon-

L. Rodríguez. “Preliminares para un Estudio del Léxico en Cien Escolares Regiomontanos”, Monterrey, N. L. Léxico, 1985 (Inédito).

sabilidad que significa el educar y sobre todo no perder de vista cuales son los fines y objetivos de la educación.

Considero, además, de bastante importancia la necesidad de preparar a cada maestro para que convierta su aula en un laboratorio, que posea los conocimientos necesarios que le permitan reflexionar diariamente sobre un quehacer educativo y cuestionarse cada una de las tareas que realiza, el maestro debe trabajar en equipo sin perder su autonomía, recordando siempre que su función es la de educar.

Es verdaderamente difícil hacer una jerarquía respecto a lo prioritario en la formación de los docentes, ya que este aspecto es sumamente importante. Por este motivo, es necesario mencionar como algo también significativo el preparar al maestro para que pueda interpretar los diferentes documentos técnicos de cualquier nivel educativo donde tuviera necesidad de ejercer su actividad docente, el no limitar su preparación a los conocimientos básicos, sino estimularlo a continuar sus estudios para lograr una formación sólida.

El maestro especialista no concluye su preparación al egresar de las escuelas normales; es a partir de ese momento en el que se enfrenta a la práctica docente donde empieza a cuestionarse sobre la necesidad de profundizar en su preparación y ésta puede obtenerse mediante los siguientes mecanismos.

- 1.-Cursando grados de maestría y doctorado.
- 2.-Asistiendo a los cursos de capacitación que se organizan para los maestros en servicio.
- 3.-Siendo autodidacta.

Para cubrir lo referente a la capacitación, la Dirección General de Educación Especial, tiene dentro de su equipo de trabajo un cuerpo de asesores técnicos para las diferentes áreas de atención, y dentro de sus funciones está la de capacitar y actualizar a los maestros en servicio previa detección de las necesidades.

Es la Normal de Especialización la Institución responsable de la formación de los docentes. En Nuevo León, a partir de 1969 cuando se inició la preparación de los maestros, han egresado varias generaciones que cuentan con especialistas en la atención de niños con deficiencia mental.

En una encuesta realizada a los maestros en servicio a manera de muestra, nos encontramos con un reflejo de las necesidades que no quedaron cubiertas durante su preparación como especialistas.

Por lo anteriormente expuesto, me permito presentar a los integrantes de este Foro Nacional sobre Educación Básica, las siguientes propuestas referidas a la formación y capacitación de los docentes especialistas en el área de deficiencia mental.

- La formación que reciben los docentes debe responder a las necesidades del sistema.
- Es necesaria una constante revisión de los planes de estudios de las escuelas normales para que éstas vayan acordes con la realidad educativa y que en ella, además de la Dirección de Normales, participe la D.G.E.E.
- Debe existir una verdadera vinculación entre la Normal de Especialización, el Servicio Educativo y las investigaciones recientes en este campo.

- Hacer una realidad la implementación de la maestría y el doctorado en Educación Especial.
- Deben implementarse cursos de capacitación con valor a créditos y cuya aprobación respalde la preparación recibida y que éstos se deriven de un programa previamente establecido.
- Que la formación recibida por cada educador incluya elementos que le permitan durante su práctica pedagógica, elaborar nuevas propuestas de trabajo.
- La formación de los docentes debe estar a cargo de personas de reconocida solvencia profesional que realmente dominen las materias que están bajo su responsabilidad y conozcan la filosofía, fines y objetivos de la Educación Especial.
- Así como los alumnos requieren de la autonomía para la construcción de sus conocimientos, de la misma manera la formación de los docentes debe partir de este principio.”

“Perspectivas en la educación del niño sordo”

GRACIELA CARRILLO MONTEMAYOR. Asesora Técnica en el Área de Audición y Lenguaje.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“I. INTRODUCCIÓN

La sordera o la pérdida auditiva es una disminución única, con consecuencias extraordinarias en el desarrollo emocional, social y educativo del niño que la padece, puesto que la audición tiene un papel vital en todo el ámbito de la educación.

De la población mundial, el 0.6% de los niños presentarán sordera de diferente grado según la Organización Mundial de la Salud para el año 1978. Actualmente en el estado de Nuevo León se atiende a 350 alumnos con pérdida auditiva.

II. DIAGNÓSTICO:

Para la educación de estos niños, el método empleado tradicionalmente es el oralismo, pero en los últimos cuatro años se ha tratado de implantar el auditivo y el manual, existiendo gran interés por el método de comunicación total.

El Programa de Orientación a Padres y a la Comunidad nunca se ha descuidado y causa gran satisfacción el recibir niños cada vez más pequeños en nuestro servicio.

Se han integrado alumnos a escuelas regulares y a capacitaciones para el desempeño de un oficio o trabajo.

En esta labor educativa no solo participa el maestro; él recibe apoyo del psicólogo, trabajador social, médico, maestro de actividades artísticas y educación física.

Permanentemente se reciben cursos de actualización y asesoría para mejorar la calidad de la educación, asimismo existe un control por medio de la supervisión.

Aún no se han elaborado programas para la prevención de la sordera.

Existen estadísticas incompletas respecto a etiologías, edades, tiempo de permanencia en la escuela, deserción, fracasos.

Resultan insuficientes las evaluaciones diagnósticas para determinar cuál metodología se debe emplear con estos alumnos.

Algunos niños con edad tardía (mayores de 9 años), solicitan su ingreso a las escuelas.

El programa que se desarrolla para la aplicación del método oral empieza a resultar obsoleto por la información que se ha recibido de numerosas investigaciones efectuadas recientemente sobre la adquisición del lenguaje. En la aplicación de las otras metodologías ha faltado indagar más sobre sus contenidos y son escasos los recursos para atender al niño sordo con deficiencia mental y al sordo ciego.

Falta el auxiliar auditivo a muchos niños por el alto costo que representa su adquisición y mantenimiento repercutiendo en su avance escolar.

Existen ciertos niños con pérdida auditiva que tienen dificultades para integrarse a la sociedad.

El maestro de audición está preparándose para conocer y utilizar de una manera óptima diferentes alternativas de educación para el sordo, sin embargo existe disociación entre la formación del maestro en la Normal de Especialización y las necesidades educativas de la población con pérdida auditiva.

III. OBJETIVOS Y PRIORIDADES:

La determinación de las necesidades antes descritas amerita el estudio más profundo de las mismas y de la posibilidad de considerarlas para integrarlas dentro de los Programas para Educación Básica.

Utilizo este Foro para proponer:

- Elaborar y aplicar programas para la prevención de la sordera en coordinación con el Sector Salud.
- Crear un sistema de Captación de Datos para que nos permita planear de una manera más efectiva.
- Investigar sobre evaluaciones para el diagnóstico en el niño sordo y así poder determinar la metodología más adecuada a seguir.
- Realizar una Coordinación Interinstitucional Sector Educativo y Sector Salud para una detección temprana, asimismo establecer en las guarderías, jardines de niños y primer año de primaria; exámenes cada seis meses por medio de pruebas colectivas que detecten pérdida auditiva.
- Revisar periódicamente los programas existentes para adaptarlos según los últimos avances de las ciencias, así como establecer y mantener comunicación estrecha con Instituciones que tienen una amplia experiencia y cuentan con programas para la atención de niños sordos con determinadas características, pudiéndose crear en Monterrey grupos piloto para la educación del niño con deficiencia mental y del niño sordo ciego.
- Continuar con el proyecto iniciado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey sobre la fabricación de auxiliares auditivos a bajo costo.
- Enfatizar la difusión y orientación a la comunidad sobre las características del sordo para que sea más fácil su integración.
- Crear en la Escuela Normal de Especialización un mecanismo adecuado que permita la modificación y actualización de los planes y programas de estudio acordes con las necesidades de la población con pérdida auditiva.”

LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La institución oficial, que en nuestro estado tiene a su cargo la formación de Licenciados en Educación Especial es la Escuela Normal de Especialización, ubicada en la avenida Hidalgo y Porfirio Díaz en el centro de la ciudad de Monterrey.

Ofrece (1990) la Licenciatura en Educación Especial con las especialidades de Problemas en el Aprendizaje, Deficiencia Mental, Trastornos de Audición y Lenguaje y Trastornos Neuromotores, mismas que son cursadas en 8 semestres y en el turno nocturno.

El plan de estudios vigente, autorizado en 1985, está compuesto por 63 materias conformadas por líneas de formación pedagógica, psicológica, social, biomédica, etc., las cuales permiten la formación con una nueva visión de docencia-investigación y elementos para el análisis crítico de la realidad.

La comunidad normalista actual, está conformada por 255 alumnos y 30 catedráticos. Para ingresar a la Normal de Especialización, se requiere tener bachillerato y sustentar un examen psicológico y entrevista individual en los tiempos señalados por la misma institución. El ciclo escolar inicia en el mes de septiembre de cada año.

Entre los proyectos académicos de la institución a corto y mediano plazo se encuentran:

- Ofrecer estudios de postgrado
- Ofrecer los cursos intensivos proporcionando la oportunidad de formación a alumnos tanto de la entidad como foráneos.
- Proporcionar cursos de actualización para los maestros de Educación Especial que no cuentan con el grado de licenciatura.
- Fortalecer y ampliar a otras áreas los servicios de Educación Especial que se imparten en el “Anexo” a la Normal de Especialización, que actualmente atiende solo el área de Problemas de Aprendizaje en el turno vespertino.

“Plan Nuevo León, mi experiencia laboral en educación especial”

Testimonio:

“La que suscribe Profra. Especialista, con antecedentes de maestra de instrucción primaria generación 70-74 de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, con solo 19 años y con toda la ilusión del mundo de educar a niños de primaria tuve a mi cargo alumnos de 2º y 4º año de primaria regular.

Con emoción veía a mis alumnos desarrollarse con grandes logros para su corta edad; cuando con un grupo de amigas (a las que considero como hermanas) nos cosquilleó el deseo de ir más allá, pedimos informes en la Escuela Normal de Especialización y en un suspiro, con la emoción más grande ya éramos estudiantes de dicha escuela.

Una mañana de abril, recibo una llamada del Profr. Rigoberto Gómez Martínez, Jefe de Educación Primaria de la Secretaría de Educación de Nuevo León, en el sistema estatal, al hablar conmigo me propuso ocupar una plaza de Educación Especial ya que el grupo estaba formado y no había maestro para atenderlo.

Acepté con ilusión y mucho miedo el nuevo reto, así pase a trabajar en uno de los primeros grupos integrados que funcionaron en el sistema estatal, en Plan Nuevo León, pionero en todo México en Educación Especial; yo aún no terminaba mi carrera de maestra especialista, sin embargo con empeño y mucho trabajo empezamos el ambicioso proyecto educativo.

En el sistema estatal solo éramos en ese momento 7 maestras, estábamos asignadas a 7 escuelas primarias y en esa nómina de maestros de primaria, aparecimos por varios años, el grueso de los maestros estaba inserto en el sistema federal.

El trabajo era arduo ya que en el periodo de vacaciones recibíamos capacitación de la Prueba Monterrey y cuando iniciaba el periodo escolar nos dedicábamos a captar el alumnado entre los niños de primer grado de primaria que habían reprobado el año, se les aplicaban las pruebas y se formaban así los Grupos Integrados.

La ciudad de Monterrey estaba dividida en 7 zonas, se diferenciaban con nombres de colores: Rosa, Verde Claro, Verde Fuerte, Morado, Azul, Naranja y Amarillo.

Una vez aplicada la Prueba Monterrey, se formaban los Grupos Integrados; me tocó el honor de formar muchos de esos grupos integrados en las distintas zonas del área metropolitana.

Los grupos se conformaban con 20 niños repetidores con el objetivo de evitar la reprobación en el resto de su educación elemental.

Todos los sábados asistíamos a cursos de capacitación y para informar el avance de nuestros alumnos.

La planeación de nuestras actividades era de suma importancia porque teníamos que detallar cada uno de nuestros objetivos y actividades a realizar con los alumnos; éramos supervisados por coordinadores(as) en ese tiempo y todo un equipo técnico que seguía muy de cerca nuestro trabajo. Así las primeras generaciones de niños logran el objetivo y siguen adelante su educación; se lograron abatir los índices de reprobación.

Gracias a este proyecto de investigación llamado “Plan Nuevo León” y con todas nuestras experiencias documentadas casi simultáneamente, se extiende dicho programa al resto de la Republica.

No paramos ahí, posteriormente se detectaron a niños limítrofes dentro de los grupos integrados y entonces se crearon los Grupos Integrados “B”, donde se atendían alumnos con deficiencia mental leve, fue otro reto importante, se armó toda una batería de pruebas más fina para la captación de dichos niños, se estableció la sede del proyecto en San Pedro Garza García con el apoyo de la Lic. Dora Antinori en la parte técnica.

La intención y el objetivo era captar niños de bajos recursos para que accedieran al Sistema Educativo Nacional e incorporarlos a la educación elemental en 1º y 2º grados, con la meta de que accedieran a los otros niveles y así integrarlos a la escuela pública con el apoyo de maestros especialistas; este proyecto llevó a desarrollar un programa de integración de niños con capacidades diferentes, atendiendo la diversidad dentro de la escuela regular; ya que el maestro especialista se insertaba en las aulas para ayudar a dichos niños.

De tal manera que el maestro especialista estuvo en constante capacitación, se modificaron planes y programas en la Escuela Normal de Especialización para preparar a los maestros especialistas en su formación para atender “la diversidad”, igualmente se capacitaron los maestros en servicio en el uso del Lenguaje Manual para sordos y en el uso del Sistema Braille para Ciegos y Débiles Visuales.

Maria Antonia Concepción De Los Milagros Cavazos García

...Sí, es mi nombre completo, soy la menor de tres hermanos; a ellos les debo todo lo que soy ya que fueron un apoyo incondicional en mi vida; fui parte de la segunda generación en salir de la especialidad en Problemas en el Aprendizaje de, esa tan amada escuela ahora llamada, Humberto Ramos Lozano.

Gracias mil a todos los maestros que me instruyeron para prepararme para la vida. Debo confesar que en la primaria y en la secundaria no era una alumna destacada ya que fui muy enfermiza pues nací prematura y con un futuro según los médicos muy desalentador; sospechaban que pudiera ser deficiente mental, ¡que error tan grande!

Cuando crecí y estaba por entrar a la Normal sentí como si aquella niña que no despegaba, que sus notas eran bastantes regulares, despertara con la firme convicción de ayudar a otros niños que como yo no habían despertado y que muchas veces se quedan sin recorrer ese camino hermoso del aprendizaje.

Contigua a la Normal Básica estaba la Normal de Especialización y esa semillita nació en mí al ver a los alumnos, estudiantes de la especialidad haciendo materiales didácticos, a los niños Down jugando y preguntando todo el tiempo, como olvidar a Quique que nos pedía el número de teléfono y al otro día te regalaba una rosa, ¡como ignorar ese amor!

Cuando nos inscribimos unas amigas y una servidora lo hicimos ¡para ver de qué se trataba!, yo me ilusioné mucho en las primeras clases, nos dieron un sinnúmero de materiales que yo ya conocía porque resulta que los vecinos de mis tías tenían un niño con deficiencia mental.

Yo jugaba con esos materiales y en mi niñez veía como su mamá jugaba con el niño, a mí no me dejaba jugar porque decía que me podía estirar las trenzas, en una ocasión que ella se descuidó me colé y me puse a jugar con ese niño tan tierno, Juan José que de tanto que me quería me abrazaba y no me soltaba hasta que su mamá le daba una paleta.

Un buen día cuando me dieron la carta de pasante fui a visitar a mi gran amigo y ella lloró tanto, que yo no me explicaba por qué; resulta que cuando nació su hijo y los médicos le dijeron su condición ella decidió estudiar en la Normal de Especialización en la ciudad de México para tener recursos didácticos y atender a su hijo; siendo compañera de mis adorados maestros como el Profr. Sergio López de Lara y demás. Bendita sea Señora Cadena, su historia me inspiró para hacer mi trabajo con amor y dedicación.

Trabajé en la escuela “Soledad Zamora” por 14 años teniendo a mi cargo el grupo integrado empezando el Plan Nuevo León, después en la Escuela “Torres Bodet”, de ahí me ascendieron a asistente de director en la zona de Guadalupe y luego fui directora del CAM “Elmira Rocha” en Allende N. L., de donde me jubilé en el Año 2001.

Gracias a todas y cada una de las personas que me apoyaron e impulsaron y me dijeron, ¡tú puedes!”

“La formación del docente como agente de cambio en la transformación de la escuela”

MARTHA LAURA MALDONADO OLVERA. Investigadora en el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas “Plan Nuevo León”.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L. 17 de Marzo de 1986.

“Planteamiento:

A partir del Artículo 3º Constitucional, de los planteamientos recogidos durante el proceso de consulta popular y del ideario político de gobierno se desprenden tres propósitos fundamentales para el sector educativo.

- Promover el desarrollo integral del individuo y la Sociedad Mexicana.
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades Educativas Culturales, Deportivas y de Recreación.
- Mejorar la prestación de los Servicios Educativos, Culturales, Deportivos y de Recreación.³⁰

Analizar los propósitos que al actual Gobierno del Lic. Miguel de la Madrid propone, en función de la práctica que en este momento se desarrolla en nuestras escuelas, nos lleva inherentemente a considerar que urge la necesidad de un cambio medular en todas aquellas instituciones dedicadas a la educación y por ende de aquellos que participamos en la excelsa tarea de educar.

Urge también presentarse, donde está la responsabilidad, vocación y los valores éticos tanto de educadores como de profesionistas avocados a esta área. Hasta ahora ha sido fácil segregar a una gran parte de la población que inicia su educación primaria, etiquetándola como no perteneciente a la comunidad escolar regular, ubicándola dentro del renglón de Educación Especial; pero ¿no es obligación de la misma escuela regular quien acogiendo a estos niños bajo los postulados de integración y normalización tendría que brindarles la educación?

Tradicionalmente dentro del ámbito escolar el vínculo enseñanza-aprendizaje ha hecho referencia a la relación unilateral maestro-alumno y a la resultante modificación de conducta que se genera cuando esta relación se da. Por lo que la educación se ha definido así como la transmisión vertical y sistemática de información, donde se da por sentado que si un maestro transmite determinada información a un alumno, éste debe aprenderla y si no lo hace algo anda mal en él. Hoy en día, gracias a una serie de investigaciones concebidas bajo los principios de la teoría psicogenética se ha planteado la adquisición de conocimientos desde una nueva perspectiva.

No basta ya con las verbalizaciones y la práctica mecanizada del maestro para asegurar que los alumnos se apoderen del conocimiento. Hoy sabemos que existe un proceso de aprendizaje por el que atraviesan todos los niños y la necesidad que existe de que el docente conozca este proceso para llegar a interpretar y comprender las respuestas del niño, proporcionándole los elementos que lo acerquen a dicho conocimiento, modificando así su práctica tradicional.

“El desconocimiento del proceso normal de aprendizaje conduce en el caso del fracaso escolar, a tomar frecuentemente medidas paliativas erróneas, que consisten en proporcionar al niño mecanismos de automatización que transfieren el problema a los grados posteriores”³¹ Más ¿son nuestros Programas de Capacitación y Formación de docentes los adecuados para preparar al maestro considerando esta nueva perspectiva o son una réplica de la práctica verbalista y mecanizada hacedora de sujetos dependientes acostumbrados a realizar su práctica en función a un programa definido?

30 Poder ejecutivo Federal. “Plan Nacional de Desarrollo 1983-1986”.

31 Ferreiro Emilia, Gómez-Palacio y Colaboradores. “Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura”, Ed. D.G.E.E. SEP. OEA. México, 1982.

En el Plan Nuevo León se han realizado esfuerzos durante los últimos años para encontrar estrategias efectivas para capacitar y formar docentes, considerando los hallazgos que existen en cuanto a aprendizaje.

En primer lugar, se considera todo proceso formativo como un proceso constructivo que requiere:

- De un cambio de actitud de parte del capacitador; olvidando el papel; “del que sabe y enseña”.
- Considerar a los sujetos en formación como sujetos activos que participan directamente con opiniones y sugerencias buscando solución a los problemas.
- Enfocar la reflexión de la acción a través de la observación directa.
- Proveer información adecuada para los diferentes niveles de conceptualización, en función de acrecentar el conocimiento.
- Respetar el tiempo de conceptualización a través de una capacitación continua y permanente basada en una diversidad de actividades que ayuden a reflexionar sobre un problema.
- Intercambiar información entre los mismos sujetos en formación a través de actividades grupales.

Un cambio en los programas de capacitación y formación, repercute directamente en una modificación de la dinámica de trabajo en el aula, sin embargo, todas estas acciones carecerán de valor si de antemano el docente no cuenta con una disposición de cambio y adquiere la responsabilidad que le corresponde en el proceso.

Conclusión

Consideramos que en la medida que el maestro tenga acceso a capacitaciones permanentes y continuas enfocadas en un nuevo marco conceptual, se minimizarán acciones dependientes y se fomentará la participación directa, crítica y responsable del papel que por vocación el docente ha escogido elevando así el nivel educativo en beneficio del futuro de México.”

Capítulo VI

Prospectiva de la educación especial

La Educación Especial ha sido para muchos niños, la opción de no quedar fuera del Sistema Educativo Regular. Distintos modelos de atención y servicios se han ensayado e implementado. Sin embargo, al realizar el análisis de los procesos y las acciones de los mismos, se infiere que algunas de estas estrategias se han alejado en cierta manera del propósito inicial ya que cada vez cobraban mayor importancia las aulas especiales o centros especializados. Paulatinamente se le fue alejando al niño de ambientes e interacciones en contextos espontáneos y naturales.

Tal es el caso de los Grupos Integrados, en los cuales los grupos de Apoyo Escolar han demostrado que conllevan un beneficio más significativo al no separarlos tajantemente de su ambiente y sí ofrecerles dentro de su contexto el apoyo especializado necesario.

Con respecto a las escuelas para niños sordos, se destacó que es más enriquecedor para el alumno el desarrollo de los instrumentos de comunicación en situaciones reales y no artificiales como se venían manejando.

Así mismo, la interacción con los niños en general dentro de un ámbito común escolar, permite desarrollar el sentido de solidaridad y cooperación entre ellos, y al niño con determinados requerimientos de Educación Especial, le permite alcanzar niveles de desarrollo intelectual y social más elevados. En cuanto a Deficiencia Mental, la tendencia que se venía dando era proveer al niño de entornos propios según su “deficiencia”.

Sin embargo, se destaca la importancia de la autoestima y al brindarles la oportunidad de aprender un oficio, se les permite adquirir conciencia de sus propias capacidades.

Esta interacción implica un cambio de actitudes y voluntades, aún hay mucho por hacer al respecto ya que las experiencias anteriormente mencionadas, en muchos casos, se dan en forma aislada e intermitente en nuestro sistema y es necesario que se generalicen y se compartan.

Las propuestas para la modernización contempladas en el Programa Nacional para la Modernización Educativa planteado por el Ejecutivo Federal, implican una transformación y reestructuración de la totalidad de los servicios de Educación Especial, ya que se establece la integración del mayor número posible de alumnos con requerimientos de educación especial al ámbito de las aulas de la escuela primaria regular.

Para materializar esta propuesta, es necesario un arduo trabajo previo de concientización, capacitación, etc., tanto en el ámbito de la educación especial como de la primaria y comunidad en general.

En este marco, el Departamento de Educación Especial de los Servicios Coordinados de Educación Pública en Nuevo León, ha creado cinco equipos de trabajo cada uno con un proyecto específico.

Los proyectos tendientes a materializar los objetivos de integración del Programa Nacional para la Modernización Educativa son:

- 1.- La Reestructuración del Modelo de Apoyo Escolar a fin de integrar niños con requerimientos de Educación Especial a las escuelas primarias.
- 2.- La Transformación de los Grupos Integrados A y B en servicio de Apoyo a la Escuela Regular.
- 3.- La Reestructuración de las Escuelas de Educación Especial a fin de transferir parte de su población a las Escuelas Regulares.
- 4.- Revisión de Modelos de Atención en el área rural para extender el servicio a zonas marginadas.
- 5.- Reorientación del Modelo de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

A través de estas Estrategias de Integración, se pretende combatir el rezago educativo en todas sus manifestaciones, disminuyendo los índices de repetición y deserción escolar en las primarias, ampliando la cobertura hacia población anteriormente alejada de los beneficios del sistema educativo en zonas marginadas rurales, así como la población de las escuelas especiales, integrándola a las primarias regulares.

Las tareas a realizar en cada uno de los proyectos son:

- Revisión y modificación de planes, programas y sistemas de evaluación.
- Capacitación al personal docente y técnico.
- Programa de orientación a padres.
- Elaboración de recursos metodológicos y didácticos.
- Difusión y vinculación con la comunidad.
- Evaluación de los resultados de cada uno de los proyectos.

“La comunidad en el proceso educativo”

MARÍA DE JESÚS FRANCO ZAVALA. Investigadora del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas “Plan Nuevo León”.

Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L., 17 de Marzo de 1986.

“A pesar de que desde un punto de vista teórico es reconocida la importancia que en el proceso educativo tiene el entorno del niño, pocas han sido las acciones tendientes a conocer, utilizar y adaptar la diversidad y cúmulo de experiencias con que el niño acude a la escuela.

Sin embargo, no podemos hablar de que la escuela ha ignorado el elemento de transmisión social del aprendizaje, sino que desafortunadamente, lo ha considerado a través del sentido común y particular de cada maestro y no desde una perspectiva científica y de los ideales pedagógicos de la nación.

Es decir, hasta el momento la transmisión social, reconocida como un elemento del proceso de aprendizaje, ha sido entendida distorsionadamente devaluando aquellos contenidos culturales y familiares que no están acordes con el concepto de clase de cada maestro o de aquel determinado por modelos de grupos menos populosos. Así, se ha juzgado que niños de determi-

nado tipo de comunidades no poseen experiencias y si las tienen, no son útiles para el proceso educativo.

Tuvimos oportunidad de comprobar este fenómeno al encuestar a Directores de 38 escuelas del Sistema Federal y Estatal, ubicadas en estratos socio económicos marginados, bajo y medio bajo.

Al analizar las respuestas a la pregunta ¿de acuerdo con el conocimiento que tiene de sus alumnos y de los barrios donde viven, podrían describirnos sus características generales?, advertimos que la atención se centraba en aspectos “actitudinales” de la población, por encima de los de tipo económico; si bien eran capaces de hacer una descripción bastante acertada de las condiciones económicas como ingreso, estabilidad y tipo de empleo de los padres, no los relacionaban y mucho menos los reconocían como factores condicionantes de las actitudes a las que daban tanta importancia. La opinión acerca de los padres y el barrio, fue más negativa conforme se descendía en los estratos socioeconómicos.

El predominio del análisis basado en el sentido común y de clase que se apropia de lo inmediato como explicación de la realidad, por encima de una actitud científica que busca la esencia de los fenómenos ajena a juicios de valor, que explique el hecho social por lo social como señala Durckheim, quien ha determinado que la aproximación de la escuela hacia la comunidad (o entorno del niño) sea hasta el momento solo una demanda de satisfacción de exigencias que la escuela impone sin considerar las posibilidades que la comunidad tiene de cumplirlas. Por ello encontramos que la participación de las sociedades de padres, se reducen a colaboración en mejoras materiales, que cuando se llama a los padres se les solicita extender el trabajo pedagógico al hogar o tomar medidas para cambios de conducta en el alumno.

El reconocimiento del valor que tienen en el proceso educativo las manifestaciones culturales de las comunidades, ya fue hecho en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, que señala que “en las causas de la deserción y la reprobación” no deben subestimarse las razones internas que parecen ubicarse en la organización misma del sistema escolar; el cual uniforma excesivamente tanto calendarios, como los libros de texto y los contenidos programáticos, sin tomar en cuenta las condiciones regionales y ambientales”... y reconocer que “en las últimas décadas, el país ha sufrido permanentes agresiones a su identidad cultural y se ha acentuado la marginación de sus culturas étnicas y populares”. Si la historia de la lucha por los ideales educativos de la nación, ha sido la lucha por la educación democrática, humanística sin exclusivismos ni marginaciones, la escuela mexicana tiene en su propia historia e ideario su respuesta. Es decir, para que la escuela pueda conocer las variantes culturales de los distintos grupos sociales y ejerza una educación realmente democrática, requiere anteponer a los criterios de sentido común y de clase, los ideales educativos forjados a través de la Historia Mexicana y una formación científico humanista que vaya en la búsqueda de los valores, costumbres, manifestaciones artísticas, estructuras familiares, modelos económicos de las comunidades para reconocer en ellas los elementos para la elaboración de alternativas pedagógicas.

La comunidad forma parte del proceso educativo: revalorar, utilizar y ampliar su participación en la escuela significa abordar la estrategia que indica el Plan Nacional de Desarrollo que propone “vigorizar la cultura nacional e impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales”.

En resumen, proponemos:

Preparar y capacitar al maestro en una formación científica humanística que le permita utilizar el aporte de las ciencias sociales y la filosofía de la educación para cumplir con el compromiso social de su función y reiniciar con ésta, el conocimiento de su comunidad escolar.”

“Informe de las propuestas y ajustes a los lineamientos realizados en el área de trabajo social”

Monterrey, Nuevo León. Octubre de 1987

MARÍA CRUZ GARCÍA TRIGO. Asesora Técnica del Departamento de Educación Especial de la USED en Nuevo León.

Licenciada en Trabajo Social egresada de la UANL, participó durante todo el proceso de Desarrollo y Evolución de los Servicios de Educación Especial en la Entidad.

“La presentación del servicio dentro de las escuelas, se inicia con personal de propedéutica, cuya capacitación y supervisión estuvo a cargo del Centro de Diagnóstico para Escuelas de Educación Especial, dependiente de la Coordinación Federal de Educación Especial en el Estado, lo anterior ocurre durante el año escolar 1979-1980.

Se elaboraron y propusieron para el desempeño de las actividades del área, las funciones siguientes:

- Trabajo de orientación y canalización de los casos que se presenten a solicitar información y admisión en la escuela, mediante la Entrevista Inicial.
- Participación con fines de Diagnóstico realizando la entrevista de Historia Social, en los casos que estén siendo evaluados por psicología.
- Establecer conexión con otras Instituciones para los servicios complementarios y realizar trámites necesarios según el caso.
- Atender los problemas reportados por los maestros con base en criterios que serán especificados por la Coordinación del área.
- Reubicación y canalización de la población escolar que lo amerite después de ser diagnosticado.
- Participar en los programas de Escuela para Padres dirigidos a toda la población escolar.
- Participación en la formación de Grupos de Orientación de Padres de Familia mediante trabajo de Equipo Multidisciplinario
- Intervención familiar específica en los casos que lo ameriten y sea determinado durante las Juntas de Diagnóstico.
- Implementación de Proyecto de Bolsa de Trabajo para los alumnos cuyos objetivos pedagógicos han sido cubiertos por la escuela especial.

Se intentó establecer desde el inicio que el T.S. constituyera el primer contacto que el padre de familia realizara con el sistema de Educación Especial, convirtiéndose en el enlace entre los alumnos a ingresar y los servicios, considerándose que tiene capacidad para desarrollar esta intervención y por tanto participar activamente como integrante del Equipo Multidisciplinario, siendo parte de su función, poseer suficiente información de los diversos servicios y problemas que se atiendan, facilitando así la ubicación de los candidatos y el aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles, colaborando con el trabajo que realizan el resto de especialistas.

Para llevar a cabo las funciones descritas anteriormente, se diseñaron formatos de Entrevista Inicial y de Historia Social, así como un instructivo para la aplicación de ésta última.

Además se realizaron períodos de capacitación al personal con una duración de 15 días, con los siguientes contenidos:

- Los Servicios de Educación Especial
- Etiología de la Deficiencia Mental
- Causas de Problemas de Aprendizaje
- Trastornos de Lenguaje
- Los Grupos Integrados
- Problemas de Tipo Emocional
- Problemas de Origen Orgánico
- Funciones de Trabajo Social en Escuela Especial
- Manejo de Entrevistas Inicial y de Historia social
- Práctica de Entrevistas en Centro de Diagnóstico para complementar la Capacitación.

La Supervisión de las actividades del personal de prácticas se desarrolló mediante reuniones mensuales donde asistía todo el grupo y cada 15 días asistencia individual del personal asignado a cada Escuela para revisar necesidades específicas; el proceso se complementaba con la visita mensual a la Institución para apoyar y supervisar el desarrollo de la plática a padres.

Después de la aplicación de las Historias Sociales, se detectaron situaciones comunes en los padres de familia tales como:

- Poca información acerca del problema de sus hijos.
- Expectativas falsas con relación a desarrollo y aprendizaje.
- Sentimientos de culpa.
- Dificultades de relación entre la pareja y hacia el hijo, desconociendo cómo tratarlos.
- Sobreprotección, rechazo, indiferencia.
- Escasa colaboración con la Institución.

Esta problemática expresada justificó la necesidad de orientar a los padres mediante pláticas mensuales, teniendo como objetivo general este “Primer Programa para Padres”.

Modificar la relación existente entre las carencias del medio y el desarrollo y rendimiento del sujeto con requerimientos de Educación Especial, mediante la orientación familiar y afectiva, que fomenten el máximo desarrollo de sus capacidades, dentro de sus limitaciones aumentando sus niveles de aprendizaje.

Para su puesta en práctica se consideraron 3 modalidades:

- Sesiones dirigidas a toda la población.
- Formación de Grupos de Padres con necesidades comunes
- Orientación familiar individual ante casos específicos.

Las reuniones mensuales y las visitas a la Institución se dedicaban para capacitar y apoyar al personal para el manejo de esta función, siendo enriquecida con la participación del equipo de T.S., colaborando en la estructuración de los temas, así como en la exposición en otra escuela, reflejándose un trabajo de grupo.

Los programas subsecuentes resultaron siempre con base en las sugerencias de los mismos padres a través de su asistencia, así como las necesidades detectadas en las Entrevistas de Trabajo Social, de Psicología y las opiniones de todo el personal, con la autorización del Director de la Institución.

TEMARIO INICIAL

- Funcionamiento de la Escuela de Educación Especial.
- Concepto y causas de la Deficiencia Mental.
- Organización y distribución del Ingreso Familiar.
- Sugerencias para mejorar la alimentación.
- La Comunicación Familiar.

La organización, coordinando estos programas estuvo a cargo de la Supervisión del área hasta junio de 1982.

Como trabajo de equipo se consideró siempre la responsabilidad de revisar y actualizar las funciones, con el interés de aportar más en nuestro ámbito, diseñando, por ejemplo, la presentación técnica de la valoración del ambiente familiar obtenido con la aplicación de la Historia Social.

Aspectos considerados para estructurar el Resumen Social:

Nombre, edad, lugar que ocupa, composición familiar, edades, instrucción y ocupación de los padres, nivel económico y social, antecedentes escolares visión y expectativas del problema y relaciones interfamiliares.

Al inicio del ciclo escolar 81-82 recibimos de la DGEE, las primeras funciones que no diferían de las ya realizadas, por lo que se integraron en una sola presentación.

Tiempo después surgió la necesidad de instrumentar una estrategia para cubrir la Orientación a los Padres en la Unidad de Diagnóstico, como complemento a la sesión de entrega de resultados. Al mismo tiempo una forma para registrar por escrito las visitas a domicilio, realizadas ante los problemas reportados por los maestros; de esta manera asegurar que la comunicación que se obtenga entre T.S. y maestro sea efectiva y existan pruebas de las respuestas e intervención, formalizando tan importante interacción.

Dentro del proceso de revisión de instrumentos se detecta que la entrevista inicial requiere de ampliarse, en particular los antecedentes y adquisiciones escolares y el desarrollo del lenguaje para de este modo asegurar, dentro de lo posible, la selección correcta de los aspirantes al servicio, dado el incremento en la demanda de atención en la Unidad de Diagnóstico y Escuelas, por lo que se reestructura el formato, previa revisión con asesores de Lenguaje, Psicología y Aprendizaje, los cuales apoyaron la capacitación del personal para el manejo de los aspectos incluidos.

En el año escolar 82-83, se informó de la primera capacitación para asesores del área y a solicitud del departamento se sugieren necesidades a cubrir por los capacitadores, de acuerdo a la realidad vivida por el personal en esos momentos.

Dicha capacitación tuvo lugar del 18 al 22 de abril y después de presentar un informe al departamento, encontramos que nuestras sugerencias no fueron captadas y que la entrevista propuesta como inicial, no contemplaba la suficiente información para cubrir dicho objetivo, por lo que se propuso un formato para Entrevista de Trabajo Social, que corresponda al Estudio Social y dado que manejamos la entrevista de Consulta Externa, con la información que ésta ofrece, aunada a esta nueva, podríamos integrar el Diagnóstico Presuntivo, cuyas especificaciones quedan comprendidas en la guía de preguntas, también elaborada para su registro.

A la vez fue prioritario trabajar en la sistematización de indicadores para valorar las relaciones intrafamiliares y de este modo proceder a la Valoración Socio-familiar unificadamente, determinándose 3 criterios: Conflictivas, Problemáticas y Armoniosas, tomando como referencia el grado de influencia de la relación familiar hacia el problema presentado por el alumno y su repercusión hacia su desarrollo escolar e integración social.

A fines del ciclo escolar 82-83 recibimos el Primer Manual de Supervisión, el que revisamos el equipo de asesores y optamos por ajustarlo a nuestras necesidades, integrando una propuesta para llevar a cabo la Asesoría y Supervisión, añadiendo la serie de actividades que nos permitirían el cumplimiento de cada una de las funciones señaladas; especificando cada quien en su área, la Plantilla de Observables a su personal para evaluar funciones y detectar necesidades de apoyo y capacitación.

En el transcurso del año escolar 83-84 se considera importante elaborar la justificación por escrito de los Instrumentos de Entrevista utilizados por el área en el Estado y solicitar la autorización correspondiente a la D.G.E.E.; aunque de manera verbal, ya se habían expresado los argumentos que fundamentaban nuestras Intervenciones y formatos para su registro.

Al confrontar las Entrevistas analizadas anteriormente y la información faltante en la propuesta en México para establecer un Diagnóstico Social, se propone un formato tentativo para Historia Psicosocial y el Instructivo para su aplicación

El control estadístico de la población escolar que egresaba, se venía realizando informalmente y se regulariza en enero de 1984, abordándolo como Programa, unificando el vaciado de la información con el personal.

Al inicio de cada ciclo escolar, el período de capacitación al personal de nuevo ingreso (de prácticas en su mayoría), continuaba repitiéndose, así como las reuniones mensuales de Asesoría y Supervisión, programadas. Si era necesario, se realizaban conferencias de actualización para lograr la eficiencia del servicio.

Nos informan de la DGEE, de una nueva capacitación para fines del año escolar y consecuentemente aportamos sugerencias, previo análisis, a la capacitación recibida con anterioridad, para fundamentar nuestras solicitudes.

En el año escolar 84-85 se manifiesta el mayor apoyo por parte del Departamento de Educación Especial, al contratar las plazas necesarias para todos los centros existentes y los de nueva creación; ante lo cual fue conveniente complementar el Programa de Capacitación, con las aportaciones de los Asesores de otras Áreas y los que contaban con preparación de pedagogos.

De acuerdo a la información recibida en junio de 1984, se procede a sustituir la forma de reporte de visitas a domicilio por el formato para Intervenciones de 2º Nivel, ajustándolo a nuestras necesidades.

A la vez se requirió reestructurar la plantilla de observables para la evaluación del Trabajador Social ya que en el manual de Supervisión continuaba manejándose sin incorporar las intervenciones señaladas por los lineamientos actualizados.

El grupo de Trabajadores Sociales propone formas para realizar el vaciado de datos obtenidos de las Entrevistas aplicadas, para integrar la Concentración de información, lo que a su vez nos permitirá detectar las necesidades de orientación a padres mediante programas dirigidos a toda la población o en grupos pequeños; se complementó por parte de la Asesoría, con instrucciones para dicho vaciado, ya que es importante unificar el procedimiento para que los criterios e indicadores sean uniformes y estar en posibilidades de utilizar la Concentración de Datos, con fines de investigación.

A solicitud del Departamento, se integró una Evaluación Diagnóstica del área para analizar las condiciones técnicas existentes en cuanto al manejo de las actividades y detectar necesidades de capacitación del personal con plaza fija; para programar estrategias a desarrollar por la Asesoría, en coordinación con las otras áreas.

Como respuesta a las necesidades detectadas en dicha evaluación, se programó un Curso de Planeación por Proyectos, desarrollado por otros asesores del Departamento de Educación Especial que a su vez eran pedagogos; de donde los trabajadores sociales incorporaron los lineamientos sugeridos para estructurar los Programas de Orientación a Padres, e incluso para abordar otras actividades, al trabajarlas como proyectos.

Se planeó también un curso de Dinámicas de Grupo, impartido por personal de la Unidad de Capacitación y Desarrollo de la USED, para que el personal dispusiera de técnicas para el trabajo con grupos y de elementos metodológicos en sus participaciones en la Orientación a los Padres en sus diversas modalidades.

Año con año, se realizan Competencias Deportivas entre los alumnos de Educación Especial, el Equipo de Asesores consideró importante aprovechar al máximo esta experiencia, de tal modo que sus objetivos se ampliarán fomentando el desarrollo e integración de los alumnos participantes; se elaboró un documento o propuesta para el aprovechamiento de la Experiencia Deportiva, como una aportación para la participación del Trabajador Social en Eventos Extraescolares.

Ante el crecimiento de los servicios, sus modalidades de Servicios Múltiples y la demanda de atención que todos presentaron, se requirió del Trabajador Social una aportación verbal en las reuniones de Discusión de Casos, por tal situación diseñamos una Guía para resumir la Entrevista Inicial y aportar verbalmente, solamente en los casos en que no se dispone del Estudio Social.

La presentación de los informes bimestrales no se solicitaba de manera unificada, lo que representaba dificultad para su revisión por parte de la asesoría e inclusive la elaboración de los mismos por el trabajador social, quedando algunas actividades sin incluir porque no se organizaba la información derivada de sus registros, decidiendo a criterio si era importante agregarlas por no corresponder a la Guía de Actividades señalada; lo anterior es abordado por el grupo de Trabajo Social en una reunión de intercambio de experiencias, realizada a fines del período escolar y se procede a instrumentar una Guía para la elaboración del Informe Bimestral.

Al inicio del ciclo escolar 85-86 se participó con las Asesorías de Aprendizaje y Psicología en delimitar la información que sería investigada por el maestro de Centro Psicopedagógico; ante la incorporación de esta actividad para ellos, lo cual implicó revisión de las entrevistas utilizadas por Psicología y Trabajo Social.

En noviembre de 1985, se asistió al Curso para Asesores de TS y en el análisis de sus contenidos, encontramos la necesidad de revisar la Entrevista de Estudio Social propuesta, con relación a la que nosotros manejamos desde hace 2 años, donde las diferencias radican en incluir estado de salud, tipo de alimentación y transporte utilizado para acudir al servicio, por lo cual en reunión del grupo de Trabajo Social, se tomaron acuerdos respecto a no agregar los puntos mencionados.

Otro aspecto revisado a partir de dicha Capacitación consistió en lo señalado para el manejo de las Intervenciones de 3er nivel, ya que no se precisaban indicadores a seguir para la investigación familiar. Al hablar de entrevista en forma abierta y Tratamiento de Caso Individual, sin especificar manera de registrarla, así como otras modalidades de abordaje, quedamos expuestos a caer en una disparidad de procedimientos para este tipo de intervenciones, donde es impor-

tante estar unificados y por otro lado abarcar un nivel de acción más amplio, prescindiendo dentro de lo posible del Trabajo Social de Caso.

Por parte de la asesoría en este mismo ciclo se realizó una colaboración en la preparación de las ponencias de Educación Sexual y Orientación a Padres, elaboradas para presentarse en el Foro Nacional sobre la Educación Básica en México, Monterrey, N. L., 17 de Marzo de 1986.

Se iniciaron además las Capacitaciones en forma coordinada con el área de Deficiencia Mental, programando cursos para Maestros de Estimulación Temprana, Trabajadores Sociales y Psicólogos, para responder a la necesidad de ubicarse todo el personal en el mismo contexto teórico, al participar conjuntamente en las capacitaciones, permitiéndoles integrar sus intervenciones ante un marco de referencia común; de igual manera programamos simultáneamente las visitas de Asesoría a las Escuelas Especiales y de Servicios Múltiples para orientar las situaciones reportadas por las otras áreas y coordinar acciones a nivel de Asesorías, lo que nos proporcionó magníficos resultados ya que el personal recibía las indicaciones al mismo tiempo en los aspectos que fuera necesario trabajarlos como equipo y la comunicación no se distorsionaba.

Realizamos una participación en la elaboración de un documento para reglamentar el procedimiento a seguir para la ubicación de los alumnos de CECADEE, en Prácticas Laborales, esto con relación a lo concerniente al Trabajador Social y el tiempo que puede asignar a cubrir esta actividad.

Participamos en la revisión del Manual de Organización de Centros Psicopedagógicos por Asesores de Aprendizaje, Lenguaje, Psicología y Trabajo Social con el Jefe del Departamento; proponiendo sugerencias referentes a la inclusión de actividades para Trabajo Social que son de suma importancia en este servicio.

Para el período escolar 1986-1987 se consideró necesario a nivel de la Asesoría llevar un registro de las visitas a las Instituciones para un mayor control de los objetivos planteados y reportar al Director y al Trabajador Social de manera sistemática y formalizada, las sugerencias señaladas, de modo que la continuidad en este proceso se asegure y facilite para ambas partes en el control de las actividades realizadas y a la vez tener el reporte escrito con más agilidad.

Continuamos la organización y desarrollo de las Capacitaciones en forma coordinada con Deficiencia Mental y Psicología, con la finalidad de obtener una participación más eficiente del Trabajador Social como integrante del Equipo Técnico. En apoyo al maestro de grupo se asistió no solamente a los cursos destinados a Estimulación Temprana, sino también con el personal de 4a etapa y Área Ocupacional.

En el transcurso de la asistencia a las reuniones y en la serie de intercambio de ideas y necesidades, así como la retroalimentación obtenida a nivel de Asesorías, fue apoyada la idea de instrumentar una intervención por parte del Trabajador Social en el área ocupacional que permita aportar a la Carpeta Individual del Alumno la información referente a: detectar y conocer las expectativas que los padres tienen hacia sus hijos en cuanto a su preparación e integración futura; en un intento de vincular las experiencias del ambiente como parte del conocimiento de la realidad socio laboral y su relación con el área ocupacional, propiciando un aprendizaje más acorde a ésta y facilitando las posibilidades de integración de los alumnos en las diversas alternativas previstas por la Dirección General de Educación Especial.

El apoyo a la Orientación a Padres fue otra de las actividades que se trabajó en forma integrada en las visitas a las Instituciones, con el Trabajador Social y Psicólogo con el objetivo de unificar la planeación de los programas de manera completa; propiciando la participación de todo el personal en la detección de las necesidades a orientar, así como en la exposición de los contenidos, logrando que estén fundamentados en las necesidades reales de la Escuela. Que-

dando ambos (TS y Psicólogo) como coordinadores en la organización y desarrollo de los programas, apoyándose en la Asesoría de cada área contemplada para el cumplimiento de esta función.

A solicitud del Departamento de Educación Especial, se integró al final del ciclo escolar una Evaluación del área de Trabajo Social con base en las intervenciones de mayor relevancia y los logros obtenidos en el ejercicio de las actividades en los diferentes servicios, la cual se presentó a la Directora General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública y se entregó copia al Jefe de Departamento de Educación Especial en el estado de Nuevo León".

“Proyecto: antecedentes de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.”

MARTHA LAURA MALDONADO OLVERA Y MARGARITA CARDENAS VILLARREAL. Investigadoras del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas, “Plan Nuevo León”.

Participación en el “Encuentro Latinoamericano sobre Experiencias Alternativas en Alfabetización de Niños”, México, D. F. del 21 al 23 de octubre de 1987.

“Antecedentes históricos

En 1974 la D.G.E.E., conjuntamente con el Gobierno del Estado de Nuevo León, crea “Plan Nuevo León”, con el fin específico de encontrar estrategias encaminadas a abatir el grave problema de reprobación y deserción, surgiendo así el proyecto de Grupos Integrados cuyo modelo es implementado en la mayoría de los estados de la República, brindando atención psicopedagógica a los alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado de primaria, no han adquirido la lecto-escritura y/o cálculo, debido a problemas en el desarrollo de los procesos educativos básicos, con el propósito de incorporarlos al proceso regular de aprendizaje. Encontrando desde un principio que la característica principal de estos niños, es la dificultad que presentan en el área de lecto-escritura.

Más tarde, en 1979, dentro del mismo “Plan Nuevo León”, se crea un servicio más, Apoyo Pedagógico, encaminado a brindar atención a la población con dificultades escolares en el tercer grado. Posteriormente ese servicio se transforma orientándose hacia la escuela donde se atiende a los 6 grados de la primaria y cambiando su nominación a “Apoyo Escolar”. En el ciclo 84-85, se enfatiza la atención al primer grado en el afán de crear nuevas oportunidades para aquellos niños candidatos a la reprobación y a la deserción, al mismo tiempo que un grupo de maestros aportaba su experiencia de trabajo con este grado. También en ese mismo año se trabaja con maestros de primero regular brindándoles asesoría acerca de la concepción psicogenética para la lecto-escritura, de la cual se obtuvo información valiosa acerca de la comunidad educativa.

Sin embargo, las alternativas de servicio no son la más valiosa aportación de la D.G.E.E., sino los trabajos de investigación encaminados a conocer el desarrollo de los procesos educativos en el seno mismo de la escuela. A través de los cuales se ha dado a conocer el proceso cognitivo por el cual el niño atraviesa para la construcción del proceso de escritura.

Todo ello ha llevado a un nuevo planteamiento acerca de las causas que originan el fracaso escolar.

Hoy sabemos que nuestro sistema educativo necesita reestructurarse, pues “es la institución escolar la que tiene la obligación social de alfabetizar. No son los sujetos los que tienen la obligación individual de llegar ya casi alfabetizados a la escuela”.³²

PROPUESTA:

“Buscando soluciones a la dificultad que presentan muchos de los niños que inician su escolaridad al tratar de apoderarse de nuestro sistema de escritura; nos abocamos a implementar nuevas estrategias pedagógicas desprendidas de los resultados de investigaciones psicogenéticas que se requirieron para esclarecer los procesos de adquisición de la Lengua Escrita”.³³

Estas estrategias consistieron en:

- a) Formación de docentes.
- b) Creación de instrumentos didácticos dirigidos al maestro.

El trabajar continuamente con maestros, a veces le hace a uno pensar en cómo facilitarles su labor para que puedan realizarla más eficazmente, menospreciando de esta manera sus capacidades; actualmente el estilo que impera en nuestro sistema escolar, está diseñado para “facilitar el trabajo del maestro” a través de: avances programáticos, realización de actividades, evaluaciones, etc., esto no solo refleja un menosprecio de la capacidad docente, sino que en ocasiones complica y empobrece la acción pedagógica, ya que no explica el porqué de las cosas, e implica esperar de parte de los alumnos una misma respuesta.

Pretender que los maestros manejen otra concepción de aprendizaje, ha implicado para nosotros poder valorar sus capacidades comprendiendo que para que pueda darse un cambio se requiere de todo un proceso que necesita de tiempo además de dedicación por parte del docente para poco a poco ir enriqueciendo una nueva postura pedagógica.

La meta que nos hemos impuesto, ha sido el pretender cambiar la actitud del docente hacia el sujeto que aprende, y hacia el objeto de aprendizaje en oposición al docente, que basado en su práctica anterior, quiere encontrar nuevas recetas de actividades o simplemente tareas para mantener ocupados a sus alumnos.

El instrumento didáctico que elaboramos para el maestro, está presentado en forma de propuesta, este título tiene la intención desde un principio de que el maestro comprenda que el diseño curricular queda bajo su competencia apoyándose no solamente en las sugerencias de actividades, sino en la continua observación del proceso que siguen sus alumnos, fundamentándose en el marco conceptual psicogenético, el cual, reconocemos no es fácil manejar de entrada.

En 1981, proporcionamos a los maestros que trabajaban en grupos integrados en el país, “La propuesta de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita”, la cual estaba organizada en tres fases:

1ª. Fase Construcción de la noción de palabra.

32 S.E.P. Ferreiro Emilia, Gómez Palacio Margarita y Colaboradores. “Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje”

33 Ferreiro E., Gómez-Palacio M., Guajardo E., Rodríguez B., Vega A., Cantú L., “El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura”, Ed. Ferreiro E., Teberosky A., “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, Ed. Siglo XXI, México 1979.

2ª. Fase Desarrollo de la noción de palabra.

3ª. Fase Formalización de la lengua escrita.

Contaba con una introducción sobre nociones de lingüística, actividades para realizar con el grupo y explicaciones de la estructura de las mismas, además del “porqué” de algunas de las diferentes respuestas de los niños.

No cabe duda que la presentación de esta organización en fases fue una etapa de transición que osciló entre los programas de la escuela tradicional y una nueva concepción sobre el aprendizaje, ya que propone una postura más liberal en cuanto a la conducción del mismo, así como una mayor flexibilidad ante las respuestas de cada uno de los alumnos.

Otro de los grandes cambios que implicó, fue el manejo de la lengua escrita, ya que rompió con la práctica de actividades mecánicas y sin fundamento, para darle toda su importancia a la actividad intelectual dentro de un marco de interacción.

Después de un año de observaciones continuas en el aula, unidas a los resultados de investigaciones más recientes, fue que modificamos el instrumento; entregando a nuestros maestros “La propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” ya con un nuevo diseño que consta de un manual y un tarjetero, en el primero se encuentran temas como la concepción de aprendizaje basada en la teoría psicogenética, el proceso evolutivo en la adquisición de la lengua escrita, la lengua escrita y su historia, acción pedagógica, etc.

Las tarjetas constan de más de 100 actividades, algunas de ellas dirigidas a los niños que en ese momento se encuentran en determinado nivel de la representación de la palabra, otras (la mayoría) son consideradas como básicas y fundamentales para todos los niños, ya que los enfrentan a experiencias que enriquecen en su totalidad sus concepciones sobre la lengua escrita.

Consideramos que los instrumentos son un medio para enriquecer la acción pedagógica, pero lo fundamental para un verdadero cambio, lo encontramos en el proceso de capacitación (o proceso de formación), el cual requiere de tiempo, por tal motivo es permanente y se inicia con una parte introductoria que busca sembrar en el maestro inquietudes para que continúe durante su actividad diaria, observando y estudiando lo que sucede en el aula.

En la parte introductoria se manejan aspectos teóricos y didácticos acerca tanto del sujeto como del objeto de conocimiento; cómo se da el aprendizaje de acuerdo a la teoría psicogenética, cómo accede el niño a la lengua escrita, qué es leer y escribir, para qué sirve, qué se necesita, etc., y se invita al maestro a que a través de una exploración inicial indague las hipótesis que con respecto a la lengua escrita los niños manejan antes de su llegada a la escuela.

Un cambio fundamental en la capacitación, es la dinámica que se utiliza, pues se deja de lado la exposición y se discuten los aspectos teóricos y prácticos organizando mesas de trabajo, debates, etc., siempre dando la oportunidad a que el maestro construya sus hipótesis, las ponga en juego y las compruebe o rechace.

Periódicamente se continúa durante el año realizando talleres donde se analizan las acciones del aula y se planean otras nuevas.

Sin embargo consideramos que lo más relevante en este proceso de formación docente, es aquello que se genera en el aula misma, ahí donde se presentan las condiciones para el aprendizaje, donde es más fácil aclarar la repercusión que tienen determinadas acciones del maestro sobre sus alumnos o el porqué de las respuestas o preguntas de los niños, donde surge también de manera espontánea la necesidad de planear más actividades, pero sobre todo posibilitar, favorecer y constatar si se está operando un verdadero cambio en la escuela.

Es por ello que se ha planeado dentro de este proceso, la intervención de un psicólogo o un maestro previamente capacitado para que visite y asesore en forma continua, por lo menos semanalmente, al docente que tiene a su cargo el grupo donde se está aplicando la propuesta.

Durante este tiempo hemos podido seguir el proceso que construye el maestro, desde la apropiación de una nueva concepción de aprendizaje, hasta la puesta en práctica de acciones pedagógicas centradas en la psicogénesis de la lengua escrita, el cual en la mayoría de los casos se inicia con una negativa o rechazo para poco a poco irse desprendiendo de su práctica tradicional y llegar a centrar su acción en los niños, descubriendo así un tipo de trabajo nuevo y constructivo, tanto para el que aprende como para el que enseña.

Actualmente la mayoría de los maestros se han desprendido del instrumento didáctico y construyen y relacionan actividades en forma variada para no dejar fuera en ningún momento, alguno de los aspectos de la lengua escrita, es decir; planean sus actividades periódicamente entremezclando experiencias de construcción de la representación de palabra, de producción e interpretación de texto, así como de análisis del enunciado, adecuando en cada caso sus cuestionamientos a las respuestas dadas por los niños.

Quisiéramos agregar; que el llevar a cabo este trabajo ha dejado una riqueza de experiencias en nuestra formación, ya que también como equipo hemos evolucionado a partir de la autocrítica, desde el momento en que nos propusimos tratar de ofrecer al docente nuevos fundamentos teóricos que avalaran su práctica pedagógica.

La meta es clara, no así el camino que nos lleva a ella; la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita ha de seguir construyéndose.

Compartimos 3 experiencias de visitas de asesoría, a maestras de escuelas participantes en la investigación:

- 1) “Al llegar al salón de Ma. de los Ángeles, me encontré con que estaba trabajando una actividad: “La Elaboración de Carteles”. Me explicó que como al día siguiente se llevaría a cabo una kermesse, entonces necesitaban carteles para anunciar sus productos, por lo que ella se comprometió a hacerlos. Para ello los niños trajeron imágenes de revistas y letras de colores recortadas; en esta ocasión se trabajó con puras mayúsculas y se hizo por equipos.

Los niños se entusiasmaron mucho y todos participaron en la construcción de los enunciados. Aquí los niños tuvieron oportunidad de demostrar que conocían más letras de las que habían estudiado y de ayudar a sus compañeros.

Entre mis sugerencias, le solicité que fuera trabajando más actividades de la propuesta y que maneje los tres criterios: palabra, enunciados y producción de texto.

También le sugerí que introduzca actividades generales como: el glosario, la lectura, dibujo y redacción de cuentos, los dictados en el pizarrón y en las libretas, pero que dicte las palabras en forma global.

Ma. de los Ángeles está más interesada en el trabajo de la propuesta, porque ha observado cambios muy positivos en sus alumnos.

- 2) Me gusta mucho visitar a María de la Luz, siempre la encuentro trabajando con actividades de la Propuesta de Aprendizaje. La maestra está muy contenta porque los niños le sugieren las actividades a realizar y porque 3 niños que estaban en el nivel pre-silábico, ya pasaron al nivel alfabético.

Platicamos sobre la programación de la semana. Esta se presenta como una sugerencia y ella como maestra de grupo puede y debe adecuarla a las necesidades e intereses del niño. También le hablé sobre la conveniencia de incluir en el trabajo escolar, actividades generales como: Diario de grupo, Glosario e ir organizando la biblioteca del grupo, para que el niño se vaya introduciendo en la lectura de cuentos, fábulas y poesías, ya que esto enriquece su imaginación y cultivará su buen gusto por la lectura.

Otra de mis sugerencias y en la cual insistí mucho fue que al desarrollar las actividades tome en cuenta: la palabra, el enunciado y el texto y que se trabaje ya sea en forma individual, equipo o grupal. Que puede hacerlo primero en forma oral, luego por escrito, ya sea en su libreta en el pizarrón o en hojas blancas para archivar.

Por último, me pidió sugerencias sobre material para decorar el salón, yo le recomendé que este material se elaborara en el salón con etiquetas, recortes de revistas y periódicos, e invitando a los niños a que construyan los textos, enunciados y palabras”.

NOVIEMBRE 3, 1986.

- 3) Esta visita fue realizada a petición de la maestra, ya que me encontraba en otro grupo y ahí se presentó a solicitar sugerencias para realizar la redacción sobre el tema del “Día de los Muertos”, les había encargado a los alumnos material alusivo a esa fecha recibiendo una muy buena cooperación por parte de los padres de familia.

La actividad inició motivando a los alumnos con el material disponible: se les cuestionó preguntando, ¿qué es lo que habían llevado al salón y por qué? Los niños dieron sus respuestas y encontramos que algunos niños se extendían en algún tema, como: ¿porque les llevaban comida? o, ¿porque se les ponía un altar?; se les dijo que todo lo que estaban platicando yo lo escribiría en el pizarrón, pero que ellos me ayudaran. Después de escribirlo se les leyó y se pidió que eso mismo que platicamos lo escribieran en su libreta, como ellos pudieran, borrando la producción del pizarrón.

En este grupo se pudo observar que sus producciones son pobres tanto en convencionalismo como interpretación ya que la mayoría de los niños utilizaron solo algunas grafías y esto en base a palabras aisladas. Se sugirió a la maestra guardar estas producciones, tanto para comparar a futuro la evolución de los alumnos, (haciéndole la observación de que escribiera la interpretación de los escritos); como para ir elaborando su álbum o expediente. Otra observación que se comentó fue el poner más en contacto a los niños con portadores de texto y de lecturas, ya que dentro del grupo hay muy pocos elementos para una interacción, siendo en este caso la maestra, la que en base a reflexiones y cuestionamientos podrá lograr la evolución de los alumnos”.

“Unidades de apoyo escolar”

MÓNICA LUCÍA TORT RINCÓN. Asesora Técnica en el Departamento de Educación Especial de la USED.

Trabajo elaborado en Monterrey N. L. en octubre de 1988, para participar en el “Encuentro Latinoamericano y del Caribe sobre Educación Especial 1988”

“Educación Especial, como nivel del Sistema Educativo Mexicano, justifica su existencia al ofrecer a la sociedad alternativas paralelas y simultáneas a la educación básica que compensen diferencias y que integren a una población minoritaria al Sistema Educativo Mexicano.

Esto se ha hecho patente desde la aparición de la primera escuela de Educación Especial, momento a partir del cual se han tenido avances paulatinos y progresivos. Este desarrollo estuvo condicionado por las transformaciones sociales de nuestro país y por los progresos de la perspectiva pedagógica, pero siempre con una tendencia clara y determinante de evitar la diferenciación entre sus alumnos y el resto de la población escolar.

Esto último caracteriza dos de las piedras angulares que sustentan el trabajo en Educación Especial: la normalización y la integración. Ambas normas vieron su máxima expresión en la década de los setentas en la que un nuevo servicio se crea: los Grupos Integrados.

Bajo un nuevo concepto educativo, los Grupos Integrados buscan evitar la marginación del alumno con problemas de aprendizaje al ofrecer en el mismo ámbito escolar una oportunidad de acceder a la lecto-escritura y a las matemáticas más acorde a las necesidades y recursos de su población.

Al aparecer los Grupos Integrados, la reprobación y deserción escolar en el primer grado disminuyó considerablemente.

Según datos del ciclo escolar 81-82, del número total de reprobados del primer grado a nivel nacional, el 36% fue atendido en Grupos Integrados siendo el porcentaje de recuperación escolar de un 90 a un 100 % y el servicio ha crecido considerablemente a partir de entonces.

Los Grupos Integrados dieron origen a una segunda preocupación con respecto a la educación elemental. Si bien el primer grado de primaria es uno de los más conflictivos, por ser el momento en que se forman las nociones básicas para posteriores conocimientos, existen además serias dificultades en grados posteriores en donde conocimientos nuevos requieren de estructuras de pensamiento más completas, ya que recordemos que es en la etapa de la escolaridad regular donde se desarrolla el pensamiento concreto del individuo y en la que se estructuran nuevas formas de organizar las operaciones mentales; al referirnos a esto, no estamos pensando en operaciones matemáticas únicamente, sino de un contenido más extenso; nociones de espacio, tiempo, físicas, sociales y de cualquier campo de conocimiento.

Además de enfrentar al niño a este nuevo mundo de conocimientos que tiene que hacer suyos, las exigencias sociales y escolares le piden un análisis relacional de cada nuevo contenido; así una noción de espacio tiene que ver con una multiplicación, otra de tiempo con la comprensión de una lectura, etc.

Estos procesos tan complejos se ven en ocasiones perturbados al confiar en que la mera adquisición acumulativa de conocimientos y hábitos sociales será suficiente para el desarrollo socio-escolar esperado y demandado, pero en algunos casos esto no es así pues el sujeto requiere de los procesos necesarios para construir por sí mismo estos conocimientos y hábitos exigidos.

Esta situación provoca que problemas como el bajo rendimiento, la reprobación y deserción escolar sigan presentes en el resto de los grados de la escuela primaria.

Es así como se crea en 1979 el modelo de Apoyo Escolar para el estado de Nuevo León con la finalidad de atender a esta población que por presentar dificultades escolares eran candidatos a reprobación y con ello la posibilidad de desertar de la escuela primaria.

En un plano experimental inicia su trabajo con una sola unidad formada por cinco grupos que atendían únicamente el tercer grado y en el turno contrario del grupo regular al que asiste el niño y pudiendo atender alumnos de diferentes escuelas; se eligió este grado por ser en el que se manifestaba la mayor incidencia de reprobación, deserción y problemas académicos.

De 1980 a 1983 se amplía el ámbito de atención de segundo a quinto grado contándose en esas fechas con 19 grupos, 16 en el área metropolitana y 3 fuera de ella.

Para el ciclo escolar 1983-1984 se contaba con 5 unidades, que en su organización funcionarían como Grupos Integrados, agregando con esto una serie de innovaciones: se atenderían alumnos de 1° a 6° grado únicamente de la escuela sede y en el mismo turno en el que el alumno cursa su grado regular manteniendo así contacto con su maestro y medio escolar.

A partir de 1985 el servicio se va ampliando poco a poco hasta contar en la actualidad con 18 unidades, 12 en el área metropolitana y 6 en diferentes municipios del estado, sumando un total de 110 grupos que atienden a una población de alrededor de 3,000 alumnos.

El objetivo planteado desde sus inicios fue el de implementar acciones psicopedagógicas para prevenir y eliminar al máximo la repetición y deserción escolar, indicadores ambos del fracaso de la institución educativa para ofrecer igualdad de oportunidades superando las diferencias de orígenes económicos, sociales o culturales entre estudiantes. Es por eso que decimos que las unidades de apoyo vienen a dar una respuesta a este derecho individual y social, ya que si bien las aulas están abiertas para todos, existen diferencias que ponen en desventaja a los alumnos más carentes de estímulos culturales, sociales y económicos; es ahí donde los grupos de apoyo ofrecen alternativas reales a esa población para lograr así su integración de hecho y no solo de derecho al Sistema Educativo Mexicano.

Tomando en cuenta que el origen de estos problemas son las diferencias entre los alumnos, la postura que recomendamos tener al maestro de apoyo es la que caracteriza a todo trabajo en Educación Especial, la de respetar esas diferencias y el de concebir al aprendizaje y a la enseñanza como un evento de auto gestación de conocimientos constructivista, en la que alumnos y maestros asumen un papel activo y creativo en la elaboración del trabajo que se realiza en las aulas aportando sus conocimientos, experiencias, aciertos y desaciertos, utilizando sus diferencias como herramienta y no como impedimento para el acceso a un nuevo conocimiento. De esta forma se posibilita la reflexión conceptual sobre la propia actividad educativa y se planifica el trabajo teniendo en cuenta al niño, a la escuela y a su medio.

El maestro de aprendizaje debe, por lo tanto, planear e implementar actividades que despierten el interés en los contenidos de la enseñanza, que desarrollen la facultad de elaborar conocimientos, de desarrollar la inteligencia y la personalidad en lugar de enseñar un razonamiento prefabricado que inhibe la necesidad de hacer preguntas o plantearse problemas, haciendo con ello innecesaria la búsqueda de soluciones y por lo tanto el razonamiento. Todo esto permitirá ver al aprendizaje como una actividad humana que posee un sentido y que se encuentra estrechamente relacionado con la realidad.

Así las cosas y desde una perspectiva individual, la modalidad de Apoyo Escolar ofrece al niño un espacio y un tiempo para expresar libremente su pensamiento.

Decimos tiempo al hablar de permitirle utilizar estrategias “erróneas” que él considera acertadas; y decimos espacio al brindarle esa circunstancia escolar que le facilita la comprensión de sus errores y la construcción de una nueva alternativa posiblemente más acertada que la inicial.

De esto se desprende una postura fundamental para el trabajo en grupos de apoyo: la necesidad de concebir al aprendizaje como un proceso individual. Con esto nos referimos a que la naturaleza, variedad y complejidad de los problemas en el aprendizaje hace necesaria la individualización de la enseñanza. No queremos decir con esto que se pretende una educación personalizada uno a uno maestro-alumno, sino que el maestro conozca la situación cognitiva escolar y social de cada alumno para así estar en condiciones de ofrecer alternativas didácticas adecuadas a cada nivel de información.

Este conocimiento se adquiere a través de continuas evaluaciones en las que el maestro va reconstruyendo el proceso por el cual el alumno ha adquirido ciertos conocimientos, estando así en condiciones de intervenir a través de acciones específicas y secuenciadas acordes a cada alumno.

Ahora bien, decíamos que esto lo ofrece el servicio de Apoyo Escolar al alumno como individuo, pero también se contempla un apoyo a la escuela como entidad social a través de los maestros de grupo regular y dentro de un programa de orientación educativa. Dentro de esta estrategia de trabajo se organizan talleres dirigidos al personal del plantel donde se encuentra el grupo de Apoyo analizando algunos de los problemas de aprendizaje que tienen mayor incidencia en la escuela y las alternativas didácticas más recomendables para atenderlos y prevenirlos; también se orienta en actividades cotidianas sobre cómo organizar el aprendizaje de determinados temas y sobre las posibles actividades para uno o varios niños. Para que el maestro de aprendizaje pueda realizar estas acciones, requiere de un trabajo y tiempo previo en el que registrarán las dificultades atendidas, los resultados logrados y sugerencias para el trabajo en el aula; estas sugerencias estarán bien fundamentadas y con la posibilidad de ser instrumentadas dentro de las condiciones del aula.

Este trabajo no ha sido ni es sencillo, pues el maestro de grupo regular se resiste a permitir intervenciones en su ámbito de trabajo pero lograr esto depende en gran medida de la actitud y preparación del maestro de aprendizaje.

Su experiencia le permitirá ir definiendo la forma más adecuada para trabajar con el maestro de grupo regular, pero definitivamente el mejor vehículo ha sido y es el alumno que asiste al grupo de apoyo que demuestra que el trabajo realizado por un maestro especialista es una opción real y una alternativa diferente que ofrece resultados positivos en casos en los que el maestro de grupo regular no tenía una solución del todo clara.

Lo importante es no perder de vista esta meta de orientar y asesorar al maestro de grupo regular, objetivo difícil de instrumentar pero el único camino que permitirá a largo plazo actuar sobre las causas institucionales del fracaso escolar.

Como decíamos en un principio, los grupos integrados dieron un paso adelante en lo concerniente a la integración y normalización de sus alumnos. Ahora los grupos de Apoyo avanzan todavía más, ya que el alumno que presenta dificultades continúa en su grado regular correspondiente sin necesidad de formar parte de un grupo especial durante todo el año escolar; el servicio lo recibe en su propia escuela y el maestro especialista orienta al maestro de grupo regular para coadyuvar a su proceso de normalización.

Para dejar más claro esto último será necesario describir las normas de funcionamiento y mecánica de operación dentro de las unidades de Apoyo Escolar.

Los grupos de Apoyo se ubican en las escuelas primarias que demandan el servicio, dando preferencia a aquéllas cuyo índice de reprobación es mayor. Se trabaja de acuerdo con el calendario de la Secretaría de Educación Pública ajustándose a las actividades que programa la escuela donde están funcionando.

La población a la cual va dirigido el servicio comprende a los alumnos de la escuela sede en los seis grados. Sin embargo se da énfasis a los cuatro primeros años por ser los de mayor índice de fracaso escolar.

Cada grupo de Apoyo atenderá de 25 a 30 alumnos en las áreas de matemáticas y lengua escrita.

El trabajo se realiza en pequeños grupos de 4 a 5 alumnos, los cuales serán agrupados de acuerdo al grado escolar y dificultad básica. El trabajar con grupos más numerosos solo parece

ser posible presentando una actividad común para todos los niños, pero dificulta el planteamiento de actividades que se aboquen específicamente a las dificultades que presentan los distintos niños. El trabajo individualizado se podrá dar únicamente en los casos en los que la dificultad del niño o sus características de personalidad lo requieran.

El alumno recibe de dos a cuatro sesiones a la semana con duración de sesenta minutos cada uno si es grupal y treinta si es individual.

Cada maestro abrirá una carpeta de evolución del alumno, iniciando con la evaluación diagnóstica, la observación en el aula, el informe del maestro de grupo regular y el reporte pedagógico. El avance del alumno deberá ser observado y registrado en esta carpeta, así como situaciones circunstanciales que pudieran afectar su progreso. Por último se incluirá el reporte o evaluación que avale el término de la atención en el grupo de Apoyo.

La mecánica de operación es la siguiente: en las primeras semanas del trabajo escolar el maestro de apoyo realiza observaciones en el aula, lo que le permite tener una idea clara sobre el funcionamiento del niño en clases así como también observar el desenvolvimiento del maestro de grupo regular. Todo esto facilita al maestro ubicar a los posibles candidatos al grupo de Apoyo, sin embargo esta prerrogativa le corresponde en un primer momento al maestro de grupo regular, él es quien selecciona a los alumnos que a su juicio requieren del servicio.

Posteriormente se procede a valorar pedagógicamente a estos niños para determinar quiénes se quedarán definitivamente en el grupo de Apoyo. Conjuntamente con lo anterior, se aplica una encuesta a los maestros de grupo regular sobre los alumnos evaluados, con la finalidad de conocer aspectos escolares que difícilmente se logran detectar en las observaciones que realiza el maestro de apoyo. Este instrumento tiene primordial importancia ya que su información servirá para confrontarla con los resultados de la observación y evaluación diagnóstica. Si el número de niños excede las posibilidades de atención del maestro de Apoyo, será el Director de la escuela primaria con sus maestros quienes definirán qué niños serán privilegiados con el servicio.

Definida ya la población, el maestro especialista realiza un informe sobre cada alumno seleccionado en donde sintetiza en un documento llamado reporte pedagógico toda la información que sabe de él obtenida de la observación en el aula, la evaluación inicial y la encuesta al maestro.

Este reporte facilita la agrupación de los alumnos en equipos de trabajo procurando reunir a aquellos con una situación cognitiva similar, hecho esto, se elabora el programa de atención correspondiente a cada equipo para proceder a trabajar con ellos y conocer más específicamente el nivel conceptual mediante las justificaciones que dan a dificultades que se les presentan. En base a esto se elabora una guía de atención individual la cual se enriquecerá con observaciones posteriores; dándosela a conocer al maestro de grupo regular para coordinar acciones hasta donde sea posible en beneficio de los alumnos. El grueso de la actividad se realizará fuera del aula pero no hay que descuidar ni desaprovechar todas las oportunidades que se presenten para trabajar con los niños que tienen dificultades apoyándose en el salón de clases, esto permitirá observar el funcionamiento de los niños en condiciones del aula y su desempeño en relación a las demandas de su maestro de grado.

Si bien a menudo las dificultades por las cuales el niño ha sido reportado hacen evidente la falta de ciertos conocimientos base, antecedentes que el niño está presentando en el grado, hay que buscar no desatender totalmente los requerimientos que el maestro de grupo regular está reportando.

Por ejemplo, si se va a trabajar con las bases del problema de la construcción del número, en ciertas operaciones en un alumno de 4° grado, se deberá buscar un proceso ágil que le permita al niño avanzar hasta el nivel de escolaridad en que se encuentra.

Por último, el maestro de Apoyo realiza evaluaciones del avance del alumno, lo que le permite determinar la necesidad de adecuar el programa, revisar el caso con su director de unidad o bien dar término a la atención del alumno la cual se hace en común acuerdo con el maestro de grupo regular.

Hasta este momento concluye la atención pedagógica, más la responsabilidad del maestro de Apoyo continúa en un seguimiento de cada caso con la finalidad de evaluar los resultados del trabajo de apoyo, no sólo durante el año escolar, sino en lo posible, observar el rendimiento de los niños en grados posteriores, registrando esta información en la carpeta o expediente del alumno.

Algunos de los instrumentos con los que cuenta el maestro especialista: la observación en el aula, la guía de evaluación en lecto-escritura y matemáticas, el reporte del maestro de grupo regular y el programa de atención; pero principalmente el maestro de apoyo cuenta, como instrumento de trabajo, con una línea metodológica en donde el proceso que realiza el propio niño favorece su desarrollo intelectual producto de una elaboración por medio del diálogo y discusión entre los niños, en donde el maestro interviene como elemento regulador poniendo en contradicción las diferentes opiniones. Para todo aprendizaje es el propio niño quien debe construir su proceso, para ello, las actividades de tipo individual, en equipo, las discusiones, serán instrumentos que les permitan elaborar sus propias normas y que ayudarán a regular la dinámica de grupo.

La intervención del maestro en este proceso será la de recopilar las diversas conductas que manifiestan los niños, analizarlas e interpretarlas con el fin de conocer y colaborar en la construcción de su desarrollo evolutivo social y afectivo. Creemos que esto es solo posible en un contexto escolar en el que los aprendizajes representan un descubrimiento y una construcción por parte del niño.

Como se ve, Apoyo Escolar ofrece una alternativa diferente para atender el área de servicios complementarios en Educación Especial, combinando los dos servicios de esta área: los Grupos Integrados y el Centro Psicopedagógico; si bien funcionan como un grupo integrado atienden a una población semejante a la de un Centro Psicopedagógico.

Para los que no conocen este servicio, los Centros Psicopedagógicos son escuelas que atienden en turno contrario a la escuela regular a alumnos con problemas de aprendizaje y/o lenguaje, contando entre su personal con un director, maestros especialistas en el aprendizaje, lenguaje, psicólogos, trabajadores sociales y personal administrativo.

La Unidad de Apoyo Escolar no cuenta con edificio propio ni con personal interdisciplinario, únicamente el Director y los maestros de aprendizaje lo que hace de éste un servicio sumamente económico y enfocado un poco más hacia las demandas escolares.

Mientras los grupos Integrados atienden a niños reprobadores de primer grado, los Centros Psicopedagógicos y Unidades de Apoyo lo hacen de una forma preventiva al intervenir antes de que la reprobación ocurra. Ahora bien, el perfil del alumno candidato a Apoyo Escolar no es exactamente el mismo para Centros Psicopedagógicos como pudiera parecer hasta este momento. Si bien ambos servicios atienden problemas de aprendizaje en los diferentes grados de la primaria regular, los problemas que presentan los alumnos de Apoyo Escolar son debidos a situaciones escolares externas al niño, ya sean de tipo metodológico o de inasistencia, dejando los problemas de tipo emocional o de adquisición de las nociones fundamentales para Centro Psi-

copedagógico, el cual cuenta con los recursos humanos que facilitan la resolución de estos problemas.

Desgraciadamente, por su estructura administrativa, no existe la cantidad suficiente de Centros Psicopedagógicos para abarcar geográficamente lo que abarcan las Unidades de Apoyo Escolar, por lo que en ocasiones el maestro de Apoyo se tiene que enfrentar a este tipo de casos sin el apoyo de un psicólogo, un maestro de lenguaje o un trabajador social.

No podemos decir que el maestro de Apoyo no requiere del equipo interdisciplinario, lo que sí podemos afirmar es que para este servicio se requiere de un maestro especialista con amplia experiencia y capacidad técnica para compensar en algo la ausencia del equipo.

Si bien la falta de equipo interdisciplinario es una limitante para el servicio de Apoyo, las condiciones de funcionamiento de las Unidades ofrecen una ventaja que el Centro Psicopedagógico no tiene: la oportunidad de conocer a fondo la situación socio-escolar del alumno, ya que, además de contar con las herramientas técnicas o institucionales, mantiene un contacto directo con el alumno, su maestro, su escuela y su entorno social. Esta facilidad permite ofrecer al niño soluciones más cercanas a su realidad pues el maestro de Apoyo, a diferencia de otros maestros especialistas, forma parte de la actividad docente de todo el plantel y esto conlleva a una actitud menos segregadora hacia la población que el atiende.

Otro de los grandes beneficios de este servicio, es que permite la continuidad de la educación especializada dentro del grupo regular, evitando con esto un posible retroceso o confusión por parte del alumno.

En el aspecto funcional las Unidades de Apoyo ofrecen varias y valiosas ventajas.

- La movilidad en sus grupos permite satisfacer las demandas prioritarias de la escuela primaria, con la posibilidad de abarcar mayor población, pues una sola unidad ofrece el servicio a más de diez colonias.
- La escuela primaria provee continuamente población para los Grupos de Apoyo situación por la cual en este servicio el problema de deserción y escasez de alumnos es casi nulo.
- Las Unidades de Apoyo son servicios muy económicos por no requerir de un edificio propio ni un aula completa en la escuela sede, pues un pequeño espacio que sea suficiente para albergar a cinco alumnos, un maestro y el material necesario, será suficiente.

➤ Para concluir, Apoyo Escolar es una aportación de Educación Especial para el Sistema de Educación Básica que ayuda al desarrollo intelectual de cada niño, y no únicamente de una minoría, que nos permite integrar a individuos en diferente nivel y ritmo evolutivo, evitando su marginación y las repercusiones extraescolares.

Como maestros también veremos enriquecido nuestro nivel de conocimientos respecto a la interpretación del desarrollo intelectual, social y afectivo de los individuos lo que nos abre nuevas perspectivas en nuestra tarea para continuar la transformación del sistema educativo”.

“Servicios complementarios a la escuela regular, microexperiencia de integración en preescolar”

MARGARITA CÁRDENAS VILLARREAL. Informe al Departamento de Educación Especial. Monterrey, N. L., febrero de 1991.

De las actividades realizadas en el “Proyecto de Servicios Complementarios”, en el nivel de Preescolar. Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León

“El Proyecto de Servicios Complementarios en el Jardín de Niños se inició el día 27 de agosto de 1990 en el municipio de Guadalupe, Nuevo León.

Con anterioridad se realizaron las gestiones necesarias para obtener el apoyo del Departamento de Preescolar trabajando en esta nueva experiencia con el Departamento de Educación Especial por lo que ya se habían recibido con anterioridad reportes de niños que podrían llegar a ser integrantes del mismo.

Las instituciones que dieron listas de candidatos fueron las siguientes:

- Escuela de Educación Especial “Serafín Peña”
- Escuela de Educación Especial “Alfonso Reyes”
- El Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 2
- El Departamento de Educación Especial

Así como también los padres de familia que por iniciativa propia se interesaron en conocer el proyecto.

Nos dimos a la tarea de localizar los domicilios de los niños por lo que paulatinamente fuimos invitando a los padres de los niños reportados a participar con nosotros; así como también se realizaron reuniones de información con las autoridades del nivel preescolar y con el personal de los jardines que participarían.

El Proyecto de Servicios Complementarios al Jardín de Niños se ubicó en los siguientes jardines:

- José Eleuterio González, (Frac. Azteca)
- Justo Sierra, (Col. Guerra)
- Ramón López Velarde, (Infonavit La Joya)

Todos del turno matutino y de la zona No. 5 de Ciudad Guadalupe, además de contar con gran disposición y apertura del personal por participar en esta experiencia.

En la semana comprendida entre el 28 de agosto y el 7 de septiembre se realizaron visitas domiciliarias y entrevistas con los padres de los niños candidatos, lo que permitió incorporar a la mayoría el día de inicio de labores.

En todo momento mantuvimos relación directa tanto en los jardines de niños, ya que acompañamos a algunos padres a fin de ubicarlos en los domicilios de los jardines y para realizar observaciones de la integración de nuestros niños aún cuando seguimos localizando otros para completar el número señalado, como con las directoras de las escuelas de Educación Especial que remitieron niños. De ahí se nos sugirió que visitáramos la escuela de Educación Especial “Dr. Rafael Santamarina” para localizar más población (lo que no fue posible por encontrarse el personal en capacitación, ausentes de la institución).

La escuela de E. E. “Serafín Peña” nos reportó una lista de niños canalizados del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar “Dr. Dante Decanini Flores” ya que los únicos datos disponibles de ellos eran nombres y edad, nos vimos en la necesidad de visitar dicha escuela a fin de recabar datos sobre la problemática de cada niño que generó su canalización y su domicilio. Una vez que explicamos nuestra procedencia e información general del Proyecto

de Servicios Complementarios en el Jardín de Niños y estando ausente la titular de la institución, fue el personal docente quien nos informó los domicilios y razones de la canalización de cada niño. Según nos informaron, los cuatro niños reportados estuvieron el año anterior recibiendo apoyo en lenguaje y aprendizaje disponiendo de un archivo con los trabajos realizados. Por no contar con la autorización de la Directora los expedientes no se nos pudieron proporcionar. Inmediatamente nos dimos a la tarea de localizar a los cuatro niños canalizados teniendo como resultado que dos se integraron a escuelas primarias regulares y dos más se integraron a nuestro proyecto una vez analizados los casos.

Continuamos visitando domicilios y haciendo entrevistas en la escuela “Serafín Peña” dado que empezaron a llegar ahí niños canalizados del COEC y padres que buscaban información.

Hemos gestionado el apoyo en lenguaje a los niños del Proyecto que lo requieren, así como la integración de otros a la escuela primaria. Se realizó en este período una reunión con las autoridades del nivel preescolar y docentes del Jardín seleccionado inicialmente “Dr. José Eleuterio González”.

La dificultad de acceso a esta institución de los posibles candidatos a la experiencia, dio como resultado que se solicitara autorización para hacerla extensiva a dos jardines más: “Justo Sierra” y “Ramón López Velarde”; todos comprendidos dentro de la Zona # 5, ubicada en Guadalupe, N. L.

Las gestiones realizadas previamente dieron la oportunidad a estos niños de incorporarse a partir del inicio del ciclo escolar. A continuación se presenta la relación de niños de cada uno de los jardines:

Jardín de Niños “Dr. José Eleuterio González”

1. Alberto Emmanuel Elizondo Acosta
2. Karina Imelda Solís Obregón
3. Perla Sanjuana Marilú Hernández Martínez

Jardín de Niños “Justo Sierra”

4. Miriam Salas Garza
5. Anahí Lucero Nodarte Torres
6. Ana Luisa Mercedes González López
7. Héctor Alberto Aburto de la Rosa
8. Rubí de Jesús Candelaria Olvera

Jardín de Niños “Ramón López Velarde”

9. Perla Rocío Alvarado Gómez (se cambió al Jardín Justo Sierra)

En uno de los jardines se consideraron alumnos del mismo a petición del propio personal docente, coincidiendo con nuestras observaciones en la necesidad de brindarles apoyo. Octubre de 1990.

El día 11 de enero de 1991, en el Jardín de Niños “Profr. Justo Sierra” se llevó a cabo la reunión de análisis del avance de la Micro-experiencia de Integración en Preescolar, asistiendo por parte del Departamento de Preescolar la Profra. Martha Mancillas Bortolussi, la Jefe del Sector, Profra. Yolanda Salas Moore e inspectora de la zona 5, el personal docente de los Jardí-

nes de Niños, Dr. José Eleuterio González, Profr. Justo Sierra; el equipo de Educación Especial que coordina la micro-experiencia de integración y el personal docente del Jardín de Niños Malintzin, el cual sin ser parte de este proyecto ha venido desarrollando una experiencia de integración.

El propósito de la reunión estuvo encaminado a la reflexión y al intercambio de experiencias entre los docentes involucrados directamente en este trabajo. En primera instancia se retomaron los conceptos de integración y normalización en donde se enfatizó que la primera consiste en una participación activa del niño en todas las actividades del jardín, lo cual solo se logra ante las condiciones más naturales (normalización) en donde las diferencias son una característica más del grupo.

Aprovechando en este momento las autoridades del Departamento de Preescolar para reiterar la responsabilidad que con los niños integrantes de esta experiencia se tiene, ya que gozan de los mismos derechos y obligaciones que cualquier otro alumno.

A través del intercambio de experiencias se pudo observar el cambio de actitud de las educadoras respecto a su concepción sobre situaciones particulares de cada uno de los niños y cómo este cambio se propició a través del apoyo y orientación del personal del proyecto, aunque fundamentalmente ante las observaciones realizadas sobre las posibilidades y recursos con que cuentan los niños.

Las acciones del docente de apoyo han estado encaminadas principalmente a:

- La orientación sobre las actividades y trato tanto de parte de la educadora como del resto de los alumnos a fin de favorecer el total desenvolvimiento de los niños.
- La explicación de las dificultades que enfrentan los niños al realizar algunas de las actividades, así como a la búsqueda de estrategias que permitan su participación en éstas.
- La sugerencia de actividades que repercutan tanto en beneficio del niño como del resto del grupo.
- La orientación a padres con el propósito de lograr una participación efectiva en el proceso educativo de sus hijos.
- La reconsideración de la valoración inicial con la que los niños fueron reportados.

Por último se hizo mención de un caso en particular que pese a los avances que se lograron en el transcurso de este tiempo, la integración a un preescolar regular no era la alternativa que más beneficiaba por lo que se le brindó la opción de continuar el preescolar en una escuela de Educación Especial.

Así mismo se acordó que a partir de esta fecha se incorpora el Jardín de Niños Malintzin a la micro-experiencia por lo cual recibirá la orientación del equipo de apoyo, en el que una de las maestras de los jardines ya involucrados compartirá el tiempo de orientación con éste.

Las autoridades del Departamento de Preescolar concluyeron que hasta el momento las experiencias de integración han sido favorables y exhortaron a continuar con el entusiasmo y empeño con el cual se ha venido realizando esta labor, principalmente las educadoras que han tenido a su cargo los grupos en los que se implementó directamente esta experiencia.”

Conferencia “La integración en Nuevo León, pros y contras”

Una propuesta de integración

SANTA AMPARO GARCÍA CORONADO.

Dictada en el PRIMER ENCUENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL, con el tema: “La integración del niño con requerimientos de Educación Especial a la escuela regular y a la sociedad. Ventajas e inconvenientes”. Monterrey N. L., 31 de mayo de 1991.

“Borges, en su escrito ‘El jardín de los senderos que se bifurcan’, plantea lo que sería el sueño de los administradores educativos: tener todos los finales posibles al mismo tiempo.

Todo proceso educativo, y su contraparte administrativa, pasan por diferentes momentos, los cuales van dando forma definitiva al proceso general.

En el transcurso de los acontecimientos, sin embargo, la estructura administrativa se va rigidizando, en tanto que su contraparte técnica, las más de las veces, se va volviendo nueva, diluyendo su forma original, cambiando hasta hacerse irreconocible cuando se le compara con la versión original.

Tal es el caso en lo que concierne a la Educación Especial, en la cual se requiere de condiciones muy diferentes a las que se presentan en otros niveles educativos.

En un principio, la Educación Especial prestaba una serie de servicios que básicamente tendían a reforzar el trabajo que se realizaba en las escuelas primarias y también, en cierta medida, reproducían sus procedimientos administrativos.

Ahora nuestros servicios han evolucionado de manera tal que la idea actual, que ya se está concretando, consiste en que los alumnos que requieran de nuestros servicios sean atendidos por los propios maestros de la escuela regular.

Y lo anterior se asume con todas sus implicaciones, tal como se ha venido proponiendo desde hace varios años, es decir, que la Educación Especial esté vertebrada con la educación regular y no adjunta.

Hoy estamos planteando que nuestros alumnos asistan a las escuelas regulares, sean cuales sean sus problemas, que se les considere tan miembros de la comunidad educativa como a cualquier otro alumno.

Un solo obstáculo vemos en este nuevo esquema y no es por parte nuestra. Consiste dicho obstáculo, en que la mayoría de las personas consideran que los alumnos de Educación Especial no son capaces de aprender todos los contenidos académicos que se imparten en la escuela regular.

Esta idea, por lo demás no comprobada, hace referencia única y exclusivamente a un porcentaje mínimo de nuestros alumnos, a aquéllos que se encuentran en niveles de deficiencia mental profunda y que no llegan siquiera a constituirse en el 4% de la población atendida.

Pero aún y con todo ello, nada hay más nocivo en la educación que el tergiversar sus fines, pues no hay que olvidar que la educación básica es fundamentalmente formativa, por encima de cualquier visión academicista e informativista de ésta.

El objetivo más alto que tiene la educación es el de la socialización del alumnado, objetivo que coincide precisamente con el objetivo que tenemos en Educación Especial.

Y es aquí donde la administración cobra importancia, pues, como todos sabemos, hoy lo más relevante para un alumno es si obtiene más de 6 de calificación para pasar de un grado a otro, aún y cuando ese 6 haya sido obtenido de una manera nebulosa, o al menos nada relevante para el objetivo general de la educación básica.

Al llevar a nuestros alumnos a la escuela regular, estamos conscientes de que, en principio, serán vistos como extraños, pero es precisamente eso lo que se está buscando evitar, pues hoy

por hoy, son más extraños al ser atendidos fuera de las clases normales, es decir, son reclusos en ghettos. Sí, aunque suene fuerte, eso es lo que se hace con los alumnos de Educación Especial

Pero a la vez, necesitamos que los aspectos administrativos sean replanteados, a fin de que se permita que nuestros alumnos sean parte integrante de los grupos regulares, pero sus registros sean llevados simultáneamente por ambos sistemas o simplemente por educación primaria.

Ahora bien, no se trata de dejar a su suerte a los alumnos que se integrarán a las escuelas, de dejarlos simple y sencillamente con el maestro regular y que tanto uno como otro se las arreglen como puedan.

Se trata de que el centro de atención en el nuevo enfoque sea el maestro regular, no porque él tenga algún tipo de problema, sino para apoyarle en los momentos en que sea necesario hacerlo, en aquellos momentos en que, lógicamente, no sepa cómo manejar una situación que se le presente con alguno de nuestros alumnos.

Se trata de evitarles a los alumnos el estigma de ser considerados especiales, raros, de que sean segregados o cosas parecidas.

El llevarlos a la escuela misma los enfrenta a la realidad de la educación, a la que de otra manera no tendrían acceso, esa práctica que en principio pudiera chocar a quienes consideran que la atención a estos alumnos debe ser de corte asistencial, paternal, implica un enfoque totalmente distinto al hasta ahora realizado, significa, entre otras cosas, la forma unida de integrarlos realmente.

En caso contrario, es decir, que se desee continuar con los alumnos con necesidades de Educación Especial reclusos en los ghettos de los cuales ya hemos hablado, deberíamos honestamente declararlos ciudadanos de segunda o de tercera categoría, con menos derechos que el resto de nosotros, así dejaríamos de engañarnos diciendo que se integra al alumno a la realidad educativa cuando en realidad lo que se está haciendo es confinarlo a una especie de reservación, como las que en la antigüedad se utilizaban para segregar a quienes padecían alguna enfermedad.

Es necesario comprender también que no solo la segregación física es de la que se está hablando, pues la segregación administrativa está íntimamente ligada a la primera como claramente podría verse en caso de que se analizara un poco a fondo lo que estamos planteando, pongamos un ejemplo bastante claro, en el mundo moderno, los procesos de atención a las necesidades de la gente en general, tienden a ser cada vez más individualizados, lo cual permite que las necesidades de cada uno sean satisfechas de manera individual.

Si bien ello se debe al avance tecnológico cada vez más portentoso, el concepto surge también de un concepto cada vez más moderno de lo que es la democracia, la cual supone un tratamiento desigual a los desiguales, pero no mediante el expediente de aislar a los que presentan alguna diferencia como el común de la gente, sino que poniendo a su disposición los elementos que permiten satisfacer sus necesidades hacia el interior del propio grupo.

Este concepto que es cada vez más notable en los países desarrollados, debe ser el que rija en la educación principalmente, porque la educación es el primer paso para la modernización de cualquier nación.

Es obvio que el proceso no será nada fácil, nadie dijo que así fuera, es necesario que se rompan inercias muy arraigadas en el aparato educativo, como la que señalamos más arriba según la cual el único objetivo de la educación es el de preparar académicamente a los alumnos.

También será necesario desterrar el mito de que la administración consiste únicamente en llenar ciertas formas de papelería, que ésta es un proceso mecánico, por uno considerablemente

más moderno, según el cual la administración tendría como fin el proponer formas de manejar un proceso, pero no de ceñirlo a ciertos formatos.

Así pues, se está proponiendo que el sistema actual se revolucione, que solamente en casos extremos se admita que algún alumno sea atendido en forma separada del resto del alumnado, se pretende que, como ya dijimos, los alumnos asistan a las escuelas regulares y en ellas reciban su atención, en los mismos grupos que los demás en las mismas condiciones.

Ante una situación como la señalada, la estructura, actual de lo que es Educación Especial tendría que cambiar radicalmente, puesto que tendría que enfocar su atención al trabajo directo en las escuelas primarias o preescolares, trabajar cada vez menos en ámbitos alejados de éstas.

Por ello se propone un modelo basado en la modificación de lo que hoy es el apoyo escolar, modelo en el cual los maestros de apoyo en lugar de atender directamente al alumnado, estarían para apoyar al maestro, al cual plantearían estrategias para atender en determinados momentos, a aquéllos alumnos que así lo requieran.

Por otra parte, los servicios enfocados a la atención directa de los alumnos serían cada vez menos, en virtud de que estarían restringidos solamente a aquéllos casos en los cuales no hubiese la oportunidad de atenderlos de manera integrada a la educación regular.

Como es fácil advertir, ante una situación como la anterior, hasta la construcción de las escuelas especiales resentirían el impacto, pues al cambiar las necesidades, las construcciones también deberán hacerlo.

Se tendería a la construcción de espacios cada vez más pequeños, integrados físicamente a las escuelas en cuya población existan casos especiales integrados, las escuelas de Educación Especial serían cada vez menos, puesto que los casos que antes se atendían en ellas serían ahora en la escuela misma.

Es cierto que por ahora la propuesta se ve un tanto lejana, por lo que respecta a sus posibilidades de llevarse a la práctica pero no hay que olvidar que una situación similar se presentó en el momento en que la Educación Especial se planteó como una necesidad, como algo para llevarse a la práctica.

Hace 15 años era impensable que las teorías Piagetianas, por ejemplo, se aplicaran a la Educación Especial, no digamos en la educación regular, más hoy estas posturas teóricas son moneda de curso legal en la educación regular, tanto en preescolar como en primaria.

Es conveniente entonces iniciar el viaje cuanto antes y nosotros ya lo emprendimos con una micro experiencia en la cual los alumnos ya son atendidos en las escuelas regulares, tal como cualquier otro alumno, los maestros saben que lo principal para nuestros alumnos es la socialización, su autonomía personal y su independencia, con respecto a los contenidos educativos, estos maestros han hecho suyos los pensamientos del editorialista Raúl E. Maciel quien brillantemente ha señalado que importa entonces que el niño especial, aprenda bien la geografía, la historia oficial “tan maquillada”, o la manera de calcular las parábolas o las hipérbolas trigonométricas.

Lo que importa es que el niño especial crezca con niños de su edad, que avance lo que ellos avanzan en su desarrollo social.

Porque al separárseles, se priva a los niños especiales de la valiosísima experiencia de la convivencia en grupos, de ser parte de un todo con todos.

Desde que José Vasconcelos llevó, en los años veinte, la educación básica a los niños indígenas en la sierra, no se había contemplado nada más “humanitario” en nuestros sistemas educativos que la integración escolar de los niños especiales.

Esto va a costar mucho, pero bien vale la vena, de veras, ¡apoyémoslo!”

“La integración en la modernización educativa de educación especial”

SANTA AMPARO GARCIA CORONADO

Ponencia en uno de los Foros de Modernización Educativa, celebrados en Monterrey, N. L., agosto 15 de 1991

“La Modernización Educativa tiene como base “la Integración” concepto que en toda su dimensión ha hecho suyo Educación Especial a nivel nacional y que se ha desprendido de los trabajos que ha presentado Nuevo León.

Esa línea consiste en tratar de reintegrar a los Alumnos con Requerimientos de Educación Especial a la Escuela Regular, evitando con ello la marginación de que tradicionalmente eran objeto.

Con esa postura se está tratando de llevar a cabo el objetivo principal de toda Educación Especial que es la Integración a la Sociedad de los Alumnos con Requerimientos Especiales.

La segunda línea, que prevalece hasta este momento en el sistema estatal se ha concentrado en darle al alumno un carisma de enfermo dejándolo al margen de la Educación Regular, limitándolo con ello a la posibilidad de integrarse socialmente creando con esto un círculo vicioso, parámetro totalmente opuesto a los marcos conceptuales de los países más avanzados en el ámbito educativo.

Desde la primera perspectiva, el papel del Departamento de Educación Especial de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León tiene como finalidad constituirse en un Departamento de Apoyo con funciones propias de ese tipo, es decir, no tiene un objetivo cerrado en sí mismo, sino que su función consiste en presentar a los Departamentos que así lo necesiten, opciones de trabajo con los alumnos que requieran Educación Especial.

La segunda posición reclama que el Departamento de Educación Especial tenga funciones y objetivos propios que le permitan desarrollarse independientemente de lo que realicen los Departamentos, es decir, no busca integrarse en la estructura del sistema educativo, sino generar una estructura con funciones propias y desligada de lo que realizan el resto de las dependencias educativas.

Hasta el momento, Nuevo León ha marcado la pauta a nivel nacional, vía el sistema federal, de lo que en Educación Especial se realiza, como lo demuestran las aportaciones de nuestro estado a los procesos educativos que se llevan a cabo en el ámbito de la Educación Especial en el país.

Cuestiones como la Propuesta de Lengua Escrita, la Atención a Niños Sobresalientes, el Centro de Orientación e Integración Educativa, etc.

En este contexto y para que el estado de Nuevo León continúe a la vanguardia de la Educación Especial, sería por demás conveniente que los sistemas Estatal y Federal trabajaran de manera coordinada en base a una Postura Teórico Pedagógica similar, preferentemente utilizando lo más avanzado que existe hasta el momento, a nivel Nacional e Internacional.”

“Integración: una política de educación especial”

SANTA AMPARO GARCIA CORONADO

Conferencia dictada en el III Encuentro de Educación Especial celebrado en Guaymas, Sonora. Noviembre 1991.

“Hacia principios de siglo, el físico Gastón Bachelard hizo un señalamiento en el campo de las ideas que, aún hoy, sigue vigente. Según Bachelard existe una especie de ley del péndulo, según la cual, una idea pasa desde la indiferencia hasta ser el centro de atención.

Sin embargo, en este proceso existe un problema, que tanto una posición como la otra hacen que las cosas se interpreten, si no erróneamente, sí con una cierta deformación.

Algo de eso ocurrió con la Educación Especial y por supuesto, con quienes necesitan de este tipo de educación.

Todavía hasta hace unos pocos años la Educación Especial y las personas que de ella requirían, no se conocían, al menos no en lo que respecta a una educación sistematizada.

Dentro de la Educación Regular eran por demás conocidos los casos de fracaso, sin embargo, durante bastante tiempo se consideró que tales fracasos eran un subproducto natural del sistema educativo.

Alrededor de los 70's el péndulo osciló y desde entonces la atención a las personas con necesidades de Educación Especial está en el centro de la atención de los educadores. Pero como lo señalamos, tanto la indiferencia, como la atención extrema, producen deformaciones al interpretar la realidad.

El ‘boom’, por llamarlo de alguna manera, en torno a la Educación Especial se presenta en el preciso momento en que ésta es definida, es decir, cuando los fracasos escolares dejan de ser vistos como algo natural, como algo concomitante a la educación misma.

Sin embargo, al definir cualquier situación también se le limita o, como dice Michel Foucault, ‘Los códigos fundamentales de una cultura los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas fijan de antemano para cada hombre el tipo de órdenes empíricos con los que tendrá que ver y dentro de los que se reconocerá’. Eso pasó en nuestro caso.

Si antes las necesidades especiales de un sector de la población escolar pasaban desapercibidos, ahora ocupan un lugar preponderante en el sistema educativo.

Cada niño que fracasa, aunque sea levemente, si me permiten el calificativo, es ahora analizado y puesto bajo sospecha de requerir Educación Especial.

Fue tanta la oscilación del péndulo y la distorsión que trajo consigo, que se olvidó que, si bien el fracaso escolar no puede, ni debe considerarse normal, tampoco es el indicador irrefutable y único para considerar a un alumno candidato a la Educación Especial.

Pero además se dejó de lado algo de capital importancia: el objetivo de la educación es no sólo informativo sino, principalmente formativo.

Pese a todo, la atención recibida por la Educación Especial ha sido en gran medida positiva para ella, aunque ha demorado un tanto el cumplimiento de un objetivo central: la integración.

En Nuevo León inicia el plan, que lleva precisamente su nombre, cuyo objetivo consistió en atender a los alumnos con requerimientos específicos, sin sacarlos de sus escuelas regulares; y esto, ¡hay que subrayarlo!

El esfuerzo realizado en tal sentido tuvo un efecto menor del esperado, pues la integración buscada se quedó sólo en la integración física, es decir, al alumno se le atendía en el espacio físico de la escuela, de su escuela, pero debido al hecho de ser atendido por alguien más que su maestro, ya se segregaba al alumno. Las cosas han cambiado, pero estamos trabajando porque lo

sigan haciendo, para que los cambios sean más profundos y apegados a la política de integración, eje central de Educación Especial.

El péndulo está tendiendo a centrarse y está permitiendo que todos los involucrados en el tema adquieran la perspectiva adecuada.

Hoy se está captando claramente que la idea central de la educación es precisamente la integración que aquellos alumnos que requieren algo extra, algo especial, puedan recibirlo en su propio medio escolar y en su misma aula.

Si la definición de las necesidades de Educación Especial de un sector de la población trajo consigo una especie de segregación escolar, la tendencia actual y el objetivo que siempre ha sostenido el Departamento de Educación Especial en Nuevo León es la integración, que sigue consolidándose y desarrollándose.

Y ese objetivo se tiende a alcanzar vía dos vertientes, la expansión y el acercamiento a los sectores en los cuales se requieren los servicios de Educación Especial.

Con expansión no nos referimos a la mera puesta en marcha de centros de atención que complementen los servicios que prestan los que ya existen, sino a la atención con nuevas estrategias de los problemas que se presentan en las escuelas regulares, con lo cual se cubre o al menos se trata de hacerlo, toda la gama de necesidades que pudieran surgir. Como ejemplo de lo anterior podría comentarles sobre una micro experiencia, que en algunos jardines de nuestro estado está llevándose a cabo. Esta estrategia de Integración involucra un trabajo destinado a niños, padres y maestros en el ámbito ordinario sustentado en la corresponsabilidad de las acciones entre Educación Especial y Preescolar.

Esto ha representado para algunos niños la posibilidad de continuar con su proceso de escolarización en la Escuela Primaria y sobre todo para nuestro nivel reconocer el potencial de transformación que puede desarrollar, no solo en relación a los alumnos de Educación Especial, sino a todo el ámbito escolar y social.

Por el lado del acercamiento con la comunidad, hemos instrumentado una serie de programas que tienden a llevar la atención hacia aquellos lugares en los cuales no se pensaba antes ni siquiera en la posibilidad de hacerlo, como es el área rural del estado. Para la cual está por ponerse en marcha un modelo que vincule necesidades de atención de la población y los recursos con que cuenta la comunidad para abordarlos.

Estas y otras políticas, de corte netamente pedagógico, son las que nos están permitiendo, con paso firme, llegar a cumplir lo que nos hemos propuesto: LA INTEGRACIÓN.

Hasta aquí hemos presentado el marco en el que se está desarrollando la Integración en nuestro Estado a partir del momento en que la Educación Especial pasa de un estado de absoluta desatención, hasta el punto opuesto, es decir, hasta el momento actual en que de alguna manera la Educación Especial recibe una atención muy cercana por parte de todos los involucrados en el fenómeno y en los servicios educativos.

Parece sencillo, a partir de lo anterior, el enfrentar una política de integración, es decir, hasta cierto punto si nos basamos en lo hasta aquí expuesto, pareciera sólo cuestión de decir, ¡pues vamos, a integrar a todo el que lo necesite!

Pero cuando llegamos a la práctica las cosas ya no son tan sencillas como aparecen a simple vista, por ejemplo, ¿a quiénes vamos a integrar, es decir, quiénes no se encuentran integrados?

También esto parece obvio, vamos a integrar, por supuesto a los alumnos que requieran de una Educación Especial, es decir, a aquellos que no obtienen buenos resultados en la Escuela Regular.

Parece que hasta aquí estamos bien, que hemos encontrado cual es nuestro universo de trabajo, pero, momento, ¿todos los que no obtienen resultados satisfactorios en la Escuela Regular son candidatos a ser ‘integrados’?

La respuesta ya no parece tan obvia, puesto que, de ser así, por poner un ejemplo, alrededor del 50% de la población de la escuela primaria debería ser integrada a ésta o requerir los servicios de Educación Especial, ello porque los porcentajes de éxito terminal en ese sector se encuentran alrededor de esa proporción.

Entonces, como que ya no es tan fácil el decidir quién o quiénes son los alumnos que requieren de nuestros servicios y aún más, cuando nos preguntamos en qué sentido debe presentarse la señalada integración.

Todo lo anterior se debe precisamente a la reacción pendular que señalábamos al inicio de esta plática. Es decir, en cierta medida el exceso de atención en torno a la problemática del alumnado ocasiona el que se descentre la atención y el problema o situación real se pierda de vista.

¿En base a qué tenemos que pensar la integración de los alumnos?, esta pregunta no es ociosa como pudiera parecer en principio, puesto que quizá de la forma en que se dé respuesta a ella dependa la gran mayoría de las decisiones que se tomen en el sector de la Educación Especial.

La escuela, y esto no hay que perderlo de vista, tiene dos objetivos básicos, uno formativo y el otro informativo, en la medida en que uno de estos sea privilegiado por el sistema se deberá enfrentar la integración de la que hablamos.

Si, como hasta el momento ha sucedido, se privilegia el aspecto informativo de la educación, entonces el alcance y los métodos de la integración serán unos, muy diferentes a los que se haría necesario poner en práctica en caso de que la formación sea la que se privilegie.

Hasta hoy, gran parte del esfuerzo de la Educación Especial se ha dedicado a hacer conciencia de que el alumno que requiere de este tipo de educación más que lograr objetivos cuantificables en términos de ‘conocimientos’, requiere de una formación social, es decir, de una integración a ciertas normas y formas sociales que son precisamente las que no alcanza en su educación regular, independientemente de los contenidos programáticos.

A partir de una postura que basa sus presupuestos en la cuestión del conocimiento, puede derivar en una visión médica de la situación, es decir, puede llegar a ‘enfermar’ a los alumnos que necesitan de alguna forma de Educación Especial.

Por el contrario, si se piensa en el alumno de Educación Especial como alguien que requiere principalmente de un proceso de socialización, el énfasis que se pone actualmente en el aprendizaje deberá ceder su lugar a otro tipo de situaciones, más centradas en el funcionamiento del ser humano dentro de la sociedad en la que te toca vivir.

Claro que una educación basada en esta nueva perspectiva tiene que tener valores distintos que la que psicologiza o patologiza a los estudiantes que fracasaron en el sistema regular por cualquier motivo.

Entre otras cosas, se requiere que los planes y programas de estudio que ofrece la Educación Especial, presenten una doble articulación en el nivel nacional como en el regional, debido, antes que a otra cosa, a que los modos sociales de vida y por ende los requerimientos de los alumnos son distintos, fundados en estos modos coloquiales que podríamos llamarles.

Para concluir señalemos que es necesario que se eliminen las distorsiones en lo que respecta a los objetivos de la Educación Especial, con lo cual la política de integración adquirirá otras

perspectivas, más de carácter socio pedagógico, que el psicopatológico que en gran medida ha imperado en este ámbito.”

“Modelo de atención para niños y jóvenes con capacidades sobresalientes (proyecto cas)”

ROBERTO DE JESÚS RENTERÍA ESPINOSA. Coordinador de equipo del Proyecto CAS.

“Aunque todas las personas pueden ejecutar cualquier actividad que se halle dentro de los límites de las posibilidades humanas, hay algunas que por los alcances y resultados de su acción se les considera sobresalientes.

Con base en esto, los distintos grupos humanos crean las condiciones apropiadas para que los sujetos sobresalientes se manifiesten como tales. A partir de esta idea, la Dirección General de Educación Especial ha generado un conjunto de prácticas institucionales dirigidas a la identificación, atención y expresión de las manifestaciones sobresalientes que realizan los alumnos en la escuela mediante actividades desarrolladas por ellos mismos, bajo la supervisión de personal adecuadamente capacitado.

¿Qué es el Proyecto CAS?

El Proyecto CAS es una experiencia múltiple que requiere la acción concertada de la escuela, maestros, alumnos, padres de familia, personal técnico y otras instituciones que existen en la comunidad para favorecer el desarrollo de estrategias encaminadas a dar atención adecuada a niños y jóvenes sobresalientes.

En un primer momento, la atención tendrá lugar en tres niveles: prácticas en las que participan todos los niños de tercer grado de preescolar y tercero y cuarto grados de primaria, prácticas dentro de cada uno de estos grupos en el aula CAS.

De esta forma, el proyecto CAS es parte de las políticas que se enmarcan en el Programa para la Modernización Educativa que se proponen preparar al personal que en un futuro producirá los conocimientos científicos e innovaciones tecnológicas que requiere el país.

¿Cuál es la postura del Proyecto CAS?

Hasta el momento no existen estudios que nos expliquen de manera convincente cómo surgen y se desarrollan los sujetos sobresalientes; sin embargo ha habido experiencias encaminadas a darles atención y promover sus desempeños, aunque sus fundamentos teóricos y explicaciones no son suficientes.

Así, se piensa que un sujeto es sobresaliente a partir de:

- Rasgos genéticos con los que ya nace,
- Condiciones socioeconómicas y culturales favorables,
- Altos niveles de cociente intelectual,
- Buenas calificaciones de los desempeños escolares.

Nosotros pensamos que estas explicaciones no son satisfactorias; así mismo, concebimos la idea de que a los sujetos se les considera sobresalientes debido a múltiples factores que entran en juego, tanto por parte de las personas y condiciones que los rodean, como por las acciones desplegadas por ellos mismos.

¿Cómo participan los padres de familia en el Proyecto CAS?

La participación de los padres es muy variada, comprende desde la fase de identificación de los alumnos hasta las manifestaciones sobresalientes de ellos.

De momento, en la primera fase del Proyecto que comprende la identificación de niños y jóvenes sobresalientes, los padres de familia deben estar presentes en la escuela para conocer las características, objetivos, metas y acciones del proceso de identificación, así como del Proyecto CAS en su conjunto.

La presencia de los padres de familia en la escuela es requerida para tener acceso a pláticas informativas, realizar entrevistas, contestar cuestionarios y recibir habilitación para observar a sus hijos en las actividades de la vida diaria.

¿Cómo se deben conducir los padres de un niño CAS?

Durante la vida cotidiana familiar, los padres promueven o bloquean las expresiones y desempeños que pueden caracterizar a un niño o joven sobresaliente; esto tiene lugar, básicamente, por las formas en que se conduce diariamente la familia, las costumbres, el ejercicio de la autoridad sobre los hijos, el grado de interacción que se da entre los padres y estos, la manera en que se responde a sus dudas o preguntas.

Podemos decir que la vida diaria familiar condiciona, en lo inmediato y aparte de otros factores, el que los niños y jóvenes manifiesten de cierta forma alguna capacidad sobresaliente, de aquí que los padres de familia deben procurar el que se propicie día a día la expresión de estas capacidades en sus hijos al satisfacer sus inquietudes, responder a sus preguntas, facilitar la ejercitación de ciertas habilidades, promover un clima de confianza para que realicen cosas diferentes, respetar sus inclinaciones e intereses, valorar sus logros, ayudarlos a aprender de sus errores.

Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León, Departamento de Educación Preescolar, Departamento de Educación Especial, Dirección Federal de Educación Primaria. Monterrey, N. L., Ciclo Escolar 1990-1991.

Nota: En 1985 la Dirección General de Educación Especial de la SEP inicia la atención a los niños sobresalientes.

En 1985-1989 la mayoría de los estados trabajan con el modelo propuesto por la Dirección General de Educación Especial de la SEP.

En 1990 los estados de Nuevo León, Coahuila y Michoacán rediseñan el modelo en función de la escuela pública.

En 1990-1995 se desarrolla y aplica el modelo CAS en preescolar y primaria.

En 1996 se suspende el servicio de CAS por la Restructuración de los Servicios de Educación Especial.”

“Discurso de apertura a los XI Juegos Atléticos, Deportivos y Recreativos de Educación Especial”

SANTA AMPARO GARCÍA CORONADO

En la Ceremonia de Inauguración de las “XIII Jornadas Recreativas de Educación Especial” dentro de las “IV Jornadas Nacionales de los Niños por la Paz y el Desarrollo” el 8 de abril de 1992 en las instalaciones del Centro Deportivo y Recreativo de Cd. Guadalupe, N.L. (CEDE-REG).

Servicios Coordinados de Educación Pública, Instituto Estatal de la Juventud y el Deporte, Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Estado de Nuevo León.

“C. Lic. Juan Roberto Zavala Treviño, Director General de los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León y representante del C. Gobernador Constitucional del Estado, Lic. Jorge A. Treviño Martínez.

Distinguidas autoridades Estatales, Federales y Militares, Respetables Padres de Familia, C. Supervisores, Directores, Maestros y personal de las escuelas de Educación Especial, niños participantes, público en General.

Es motivo de gran satisfacción dirigirme hoy a ustedes con motivo del inicio de las actividades de los XI Juegos Atléticos, Deportivos y Recreativos de Educación Especial.

Ha pasado ya un largo año escolar en el que maestros y alumnos han cumplido a cabalidad sus tareas y responsabilidades, se han cubierto nuestros objetivos y alcanzado las metas que nos trazamos al inicio del mismo; hemos obtenido avances y logros en el desarrollo y educación de nuestros niños, los padres de familia han brindado su apoyo incondicional y a la vez han constatado el progreso del aprendizaje de sus hijos. Ha sido un año de trabajo serio y responsable.

Pero el trabajo no tiene que ser aburrido. Es más, no debe serlo; el trabajo serio y profesional puede ser al mismo tiempo motivante, interesante, gratificante y agradable así, se realiza con más empeño y dedicación, el que hacemos con interés, el que nos gusta hacer, el que, al verlo terminado, nos satisface y nos deja contentos con los resultados.

El juego es para el niño lo que el trabajo para el adulto. A través del juego el niño aprende y se desarrolla. Aprende a respetar las reglas del juego, a trabajar en equipo, a esperar su turno y respetar los turnos de los demás; aprende a cooperar; aprende los beneficios de seguir las reglas y las indicaciones, pero también aprende a tomar la iniciativa, aprende a ser activo, a fijar y a modificar las reglas del juego cuando éstas no le satisfacen y, siendo de esta manera activo, se desarrolla intelectual y afectivamente.

El juego también contribuye a su desarrollo físico y psicomotor. En síntesis, lo ayuda a crecer y desarrollarse en su cuerpo, pero también en su inteligencia y en su sensibilidad. Es por ello que decimos que el juego para el niño es una cosa muy seria. Pero el niño no lo ve así. Para el niño el juego es solo un juego y nada más. Es una manifestación espontánea de su propia voluntad, y es ahí precisamente, en esa espontaneidad, en donde radica su enorme valor educativo. El niño nunca siente el juego como una imposición o como una obligación. El niño que no quiere jugar simplemente no juega. Cuando un niño decide participar en un juego lo hace ofreciendo energía, interés y todo su intelecto. Aquí cabe muy bien la expresión “pone en juego todas sus capacidades”.

En esto podemos aprender de los niños: el trabajo del niño es el juego, pero ellos hacen su trabajo con espontaneidad y con decisión involucrando todo su interés y toda su persona, involucrándose totalmente en “Jugar”.

No les resulta aburrido, les resulta gratificante y agradable. Más aún, les resulta instructivo, mejor dicho, “constructivo”.

Les construye como personas. Es por todo ello que en el sistema de Educación Especial, organizamos el trabajo, los programas, las actividades escolares para nuestros niños alrededor de actividades integradoras y situaciones de experiencia que tengan sentido para los niños, situaciones de la vida real que sean espontáneas y de las cuales los niños puedan extraer información significativa para sí mismos; que les sirva para la vida. De todas estas el juego destaca como una de las más importantes.

Por ello en Educación Especial utilizamos el juego como una estrategia didáctica. No intentamos imponer o forzar el juego en los niños. No exigimos un esfuerzo que este más allá de sus capacidades solo para complacernos a nosotros como adultos.

El objetivo del juego es el niño y no el adulto. “Lo importante no es ganar sino competir”, dice una vieja frase; aquí lo importante no es ganar, quizá ni siquiera competir. Aquí lo importante es participar, aprender, convivir, cooperar y compartir experiencias.

Es el espíritu que ha animado desde su creación en 1981, a estos juegos, de los 10 anteriores y de estos onceavos juegos; es la intención de Inspectores Directores, Maestros, Alumnos y Padres de Familia. Para esto han trabajado duro en la organización de este evento y para ellos vaya nuestro agradecimiento sincero y nuestro reconocimiento a su excelente labor.

¡Vamos a participar en estos juegos, siguiendo el ejemplo de los niños! ¡Por el puro gusto del juego! A divertirnos, que del juego divertido también aprendemos...

Muchas gracias.”

“IV Jornadas Nacionales de los Niños por la Paz y el Desarrollo. Jornadas culturales de educación especial”

MA. DE LOURDES CAVAZOS PEÑA

Asesora Técnica del Departamento de Educación Especial.

Informe como Coordinadora General de Logística del evento.

En respuesta a la tendencia internacional generada en la Cumbre Mundial en favor de la infancia y que promueve la participación y atención de la comunidad en general hacia las problemáticas y necesidades más apremiantes de la niñez del mundo, nuestro país ha implementado acciones tendientes a coadyuvar en esta noble tarea.

Una de estas acciones que se realizan año con año en todo el territorio nacional durante el mes de Abril son las IV JORNADAS NACIONALES DE LOS NIÑOS POR LA PAZ Y EL DESARROLLO, cuyas actividades son llevadas a cabo por maestros, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

El Gobierno del Estado en coordinación con los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León a través de los diferentes niveles educativos inauguró las actividades de las IV JORNADAS NACIONALES DE LOS NIÑOS POR LA PAZ Y EL DESARROLLO el día 1º de abril con representaciones artísticas de los alumnos participantes, concluyendo este evento con un magno desfile realizado en el área de la Gran Plaza del Palacio de Gobierno del Estado al Palacio Municipal de Monterrey.

Cabe mencionar que todos los niveles educativos realizan actividades y eventos que impulsan y vivifican los objetivos planteados a nivel nacional e internacional en favor de la infancia.

En el caso de Educación Especial, estas acciones son organizadas y supervisadas en los 99 Centros que conforman este nivel y se realizan permanentemente durante todo el año escolar.

Dentro de estas acciones destacan desde hace 13 años las JORNADAS RECREATIVAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL que año con año han venido realizándose ininterrumpidamente con la participación en este 1992 de la mayoría de los Centros del nivel y una asistencia y convivencia de alrededor de 15,000 personas entre alumnos, maestros y padres de familia.

El colorido de la inauguración fue revestido con los trajes y disfraces de nuestros alumnos y maestros pero sobre todo del entusiasmo y la alegría de convivir y participar en acciones educativas con sus compañeros, familiares, amigos y maestros.

Este evento anual de Educación Especial inició el día 8 de Abril celebrándose la ceremonia de clausura el día 10 con la asistencia de autoridades civiles y militares en el Centro Recreativo y Deportivo de Ciudad Guadalupe, Nuevo León.

Los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León a través del Departamento de Educación Especial han programado y organizado las JORNADAS CULTURALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL para clausurar las IV JORNADAS NACIONALES DE LOS NIÑOS POR LA PAZ Y EL DESARROLLO los días 28, 29 y 30 de Abril en el parque “La Pastora”.

Estas Jornadas Culturales de Educación Especial pretenden generar mejores desempeños y producciones de los niños tendientes a elevar su calidad de vida y al equilibrio y mantenimiento de la naturaleza a través de una vida sana.

Para tal motivo se han organizado “cursillos” culturales y deportivos impartidos por 35 conductores integrados por artistas, pintores, deportistas y diversas celebridades de nuestra comunidad que han ofrecido su tiempo en beneficio de los niños de Nuevo León.

Además se realizaron visitas guiadas a las instalaciones del parque con la ayuda invaluable de nuestros maestros y el apoyo siempre importante de la administración del parque.

Dejando a un lado la frialdad de la tecnología que se nos ofrece a través de la computación pudimos reconocer en este recurso de nuestro siglo, una forma de aproximación al conocimiento de manera creativa e interesante. Un mayor conocimiento y dominio de los recursos y potencialidades del organismo humano encontramos en diferentes manifestaciones atléticas y deportivas que fueron desarrolladas con gran entusiasmo y que despertaron un interés solidario de deportistas destacados de nuestra comunidad.

Uno de los recursos de entretenimiento y diversión que dejó honda huella en nuestros antepasados y que constituía un factor de integración familiar en otros tiempos, como es la elaboración de juguetes y formas en papel, fue vivificado en los talleres que para el efecto se realizaron.

Muchas fueron las instituciones que colaboraron en este esfuerzo destinado a nuestros niños; desde dependencias del sector público y clubes de servicio, hasta organismos privados cuya participación hizo posible llevar con éxito las IV Jornadas Nacionales de los Niños por la Paz y el Desarrollo.

También la coordinación y colaboración entre los diferentes niveles educativos fue piedra angular en la que descansó la puesta en marcha de las actividades desarrolladas durante los 3 días que duró el evento.

La Clausura de estas “Jornadas Culturales de Educación Especial” se efectuó el día 30 de Abril de 1992 a las 17:00 horas, día que se festeja a nivel nacional a la niñez, sirviendo de clausura también de las IV Jornadas Nacionales de los Niños por la Paz y el Desarrollo. 15,000 niños pertenecientes al nivel de Educación Especial, además de amigos y compañeros de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como familiares y maestros, compartieron y convivieron durante los días 28, 29 y 30 de Abril de 1992, teniendo como marco las excelentes instalaciones del parque “La Pastora”.

La inauguración del evento se desarrolló el día 28 de Abril de 1992, en el foro al aire libre del parque, contando con la asistencia de maestros, padres de familia y alumnos, así como con altas personalidades de nuestro Estado.

Manteniendo la tendencia hacia el desarrollo integral de los niños, estas jornadas contemplaron entre sus actividades, múltiples opciones de contacto con diferentes manifestaciones de la cultura. El manejo de los planos y dimensiones reflejando el mundo y las experiencias que viven nuestros niños, se hicieron presentes en diversas producciones diseñadas y construidas artesa-

nalmente por manos que prometen un futuro hacia la plástica. El horizonte del color y sus matices así como el descubrimiento de materiales y formas en la producción de imágenes que evidencian las preocupaciones y el sentir de nuestros niños, arrojan una nueva luz sobre la realidad que vivimos. Luces y sombras en forma armónica se hicieron presentes. El descubrimiento de nuevas formas de comunicación a través del gesto, la postura y el movimiento, permitieron a los participantes intercambiar emociones y vivencias que nos acercaron a experiencias de vida insospechadas.

Para el mejor desarrollo de las diferentes actividades de este magno evento, se contó con el apoyo de Supervisores, Asesores Técnicos, Directores, Maestros de Educación Física, Actividades Artísticas y Personal Docente y Administrativo de los diferentes Servicios del Departamento de Educación Especial. Lo que constituyó un apoyo invaluable en el éxito del mismo.

Entre otras comisiones se mencionan:

- Comisión de Orden y Vigilancia, Roberto Madrigal Velasco
- Comisión de Orden y Limpieza en General, Antonio Amaya Esparza, Alma Angélica Solís Navarro, Martha Alberta Luna García.
- Comisión de Presidium, Magda Yolanda Villarreal Fernández, Sergio Salas Flores, Dionisia Martínez Mata, Lina Jasso Salazar.
- Comisión de Apoyo en Actividades Deportivo-Culturales, Francisco Javier Muñoz Elizondo y Roberto Garza Gracia.
- Comisión de Invitaciones, Diplomas y Edecanes, Oscar Adolfo Rocha Castro”

“Compromisos de la Secretaría de Educación Pública en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad”

MA. TERESA CALVO HERNÁNDEZ Y COLABORADORES

Responsable del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de Servicios de la Subdirección de Operación de Servicios, perteneciente a la Dirección de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, pertenecientes a la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública.

Seminario sobre integración educativa, avances y prospectiva

MEMORIAS Impreso en México-1996 con la participación del Instituto Médico Pedagógico en su 60 aniversario.

Coordinación del Seminario:

Eliseo Guajardo Ramos

Alejandro Rodríguez Lucio

Diana López Charretón

Ma. Teresa Calvo Hernández

Patricia C. Ramírez Flores

Fernando Ferraez Ocampo

Alma Lydia Chávez Bonilla
Celia Llano Requis
Daniel Reyes Díaz

“En el edificio central de la Secretaría de Educación Pública de México, D.F. el 5, 6 y 7 de junio de 1995, se llevó a efecto el Seminario sobre Integración Educativa, Avances y Prospectiva, el cual fue organizado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial.

La Dra. Sofía Leticia Morales Garza, asesora del C. Secretario de Educación Pública, Lic. Ernesto Zedillo dictó una conferencia magistral, haciendo un primer reconocimiento para el Instituto Médico Pedagógico que cumplió 60 años de servicio y compromiso con la Educación Especial y un segundo reconocimiento para la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz que inició desde 1979, el Proyecto de Grupos Integrados como una medida estratégica de integración institucional en el marco del programa “Primaria para todos”.

Si bien Educación Especial continuaba siendo un sistema paralelo a la educación regular, los maestros de Educación Especial, dada su especialización, participaron en la atención de los menores con problemas de aprendizaje, tanto en los Grupos Integrados como en los Centros Psicopedagógicos. Las experiencias dentro de estos programas constituyen pasos decisivos para la integración escolar de los alumnos con discapacidad.

Este Seminario tuvo dos objetivos:

1) Socializar las experiencias de los docentes iniciados en procesos de Integración Educativa, con alumnos con alguna discapacidad, en los planteles de educación regular de Educación Básica en el Distrito Federal.

2) Conocer la problemática de la integración analizando los aspectos de gestión, estrategias de integración, práctica docente, impacto social, así como incorporación al trabajo de personas con discapacidad; lo que permitió establecer líneas generales de trabajo con el fin de hacer realidad, cada vez más, la plena integración de estos alumnos y su acceso al currículo regular.

El compromiso que el gobierno mexicano y la Secretaría de Educación Pública han tenido históricamente en la Educación Especial data desde 1867 cuando Juárez expidió el decreto que dio origen a la Escuela Nacional de sordomudos y en 1870 cuando se crea la Escuela Nacional para Ciegos, la más grande de América Latina; desde entonces, la Educación Especial se ha consolidado como un sistema paralelo, a lo largo de 127 años. Este sistema paralelo, que en su momento ofreció la posibilidad de apoyar a las personas con discapacidad, en su proceso de aprendizaje quedó enmarcado en una orientación clínico-médica y con naturaleza asistencial.

Este es el primer reto que enfrentamos, el transitar de sistemas paralelos con una orientación clínico-médica asistencial o modelos terapéuticos, hacia sistemas integrados con orientación de Educación Especial cimentada en los derechos de los menores a un currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

¿Cuál es la magnitud del reto cuando hablamos de menores con discapacidad? Los organismos internacionales estiman que un 10% de la población de cada país son personas con discapacidad, sólo el Registro Nacional para la Planificación y el Crecimiento de los problemas de nacimiento de la Secretaría de Salud y Asistencia, identifica que un 22% de los recién nacidos en la República Mexicana presentan pre madurez y/o hipertrofia, lo cual significa que aproximadamente 550,000 niños requieren de Educación Especial. Por otra parte, al analizar los datos del

número de niños que atiende Educación Especial en el país, encontramos que este año (1995) solo atendimos a 270,501 alumnos.

Estos datos ayudan a identificar el segundo reto fundamental: la cobertura, ya que sólo se atiende a 5.5% de la demanda potencial estimada con los servicios de Educación Especial.

Estas acciones nos llevan a identificar con precisión un tercer reto: cómo identificar, estimular y generar estrategias de integración educativa para menores con discapacidad dentro de la escuela regular o especial.

La Dirección General de Educación Especial para el Distrito Federal, a cargo del Lic. Eliseo Guajardo Ramos, desde 1992, está trabajando en la concepción y operación de las Unidades de Servicio y de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Las USAER son instancias técnico-operativas que apoyan en la atención de menores con necesidades educativas especiales. Cada USAER trabaja en cinco escuelas a través de equipos multidisciplinarios con modalidades itinerantes o permanentes apoyando, supervisando y asesorando a padres, maestros y alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular.

La atención técnico-pedagógica que ofrecen considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial del menor, planeación de la intervención, evaluación continua y seguimiento.

Las USAER no son lugares físicos, no son centros de atención, son servicios. Cada USAER otorga asesoría a cinco escuelas para atender a todos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Las USAER representan una nueva relación entre los servicios de Educación Especial y los de Educación Regular, en el marco de la Educación Básica.

Un cuarto reto es el desarrollar e impulsar en la atención de los menores con discapacidad un modelo educativo, desterrando viejas prácticas sustentadas en orientaciones clínico-médicas o terapéuticas.

El modelo educativo asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales, rechaza los términos “minusválido” y “atípico” por ser discriminatorios y estigmatizantes. Se sustenta en los principios de integración y normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del menor como individuo y como persona, que convive plenamente en comunidades. El papel de la Educación Especial es llevar a cabo estrategias graduales con el sustento de grupos multiprofesionales que trabajen con el niño, con el maestro en la escuela regular, con la familia y que a su vez, elaboren estrategias de consenso social y aceptación digna.

Es necesario puntualizar que la integración educativa es entendida como el acceso al currículo básico y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, ya sea en la escuela regular o en la escuela especial.

Nuestro reto es ir generando estrategias graduales y distintas, tan distintas como son cada uno de nuestros planteles educativos, cada una de nuestras zonas, que permitan con equidad ir aceptando a los menores con discapacidad que habitan en su radio de influencia. Para ello, será necesario flexibilizar el currículo y fortalecer una educación cimentada en la solidaridad, el respeto y la ayuda mutua, es decir, una educación con equidad.

Me gustaría compartir con ustedes algunas experiencias en el país que han logrado tener éxito en la integración educativa de los menores con discapacidad.

La experiencia en Nuevo León define el reto de la integración en cuatro grandes rubros; vinculación, cobertura, organización y capacitación del personal.

La vinculación se refiere a la relación entre educación y los servicios, entre la Educación Especial y la Escuela Regular. Al hablar de cobertura se refiere a cómo lograr atender a un mayor

número de menores con discapacidad, sabiendo que la infraestructura de Educación Especial es limitada. Romper este círculo vicioso tiene que ver con encontrar nuevas formas que le permitan a los menores con discapacidad asistir a la escuela regular más cerca de su casa.

Integración y normalización son también los principios que animan la experiencia en Nuevo León, su objetivo es ofrecer ambientes “normales” en el proceso de integración y sectorización, que le permitan al menor con discapacidad asistir dentro de su propio sector geográfico a una escuela regular para acceder al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje e incluso recibir educación especial en el mismo plantel. El tercer principio se sustenta en la individualización de la enseñanza que de ninguna manera implica romper la riqueza del trabajo grupal del aprendizaje colectivo, sino que permite que cada alumno trabaje a su propio ritmo, asegurando que todos puedan acceder al currículo básico, pero cada uno a su tiempo.

¿Cuáles son los resultados de la experiencia de Nuevo León? De los 3,414 alumnos atendidos en Educación Especial, 1,153 están teniendo alguna experiencia de integración, 866 alumnos han tenido acceso a la educación regular complementando su atención en el turno contrario en centros especializados, esto es, que van en la mañana a la escuela regular y en la tarde complementan su Educación Especial en centros especializados; 287 alumnos ya no necesitan desplazarse a las escuelas de Educación Especial y reciben el complemento de su educación en la escuela regular, a través del personal de las unidades de servicio y apoyo. Otra vez, se pone de manifiesto el concepto de Educación Especial como servicio y las USAER, que en este caso dan atención a los alumnos en las mismas escuelas. Gracias a las modalidades empleadas se ha podido incrementar el número de menores atendidos. Mientras en el ciclo 1992-1993 tenían 500 alumnos integrados a la escuela regular, para el ciclo 1993-1994 habían ya incrementado el número en 1,153 menores con discapacidad integrados a la escuela regular.

Así mismo, compartiré con ustedes la experiencia de capacitación de las personas con discapacidad en los Centros de Formación para el Trabajo (CECATI). La Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, dependiente de la Subsecretaría de Educación Tecnológica, brinda capacitación en todo el país, a través de aprendizajes técnicos especializados para un desempeño práctico y rápido. Un total de 752 personas con discapacidad, entre 264 mujeres y 488 hombres, se han beneficiado de este servicio recibiendo apoyo para su integración laboral, requiriendo de la voluntad del maestro y de la voluntad del director para poder tener experiencias exitosas de integración escolar.

El currículo flexible como una estrategia que beneficiará la calidad de la educación. Tenemos la gran oportunidad de que la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular nos ayuda a romper con la verticalidad del proceso educativo y nos impulse a concebir nuevas maneras de transmitir el conocimiento que no sólo benefician al niño con discapacidad sino a todos los niños.

La participación comunitaria. La Ley General de Educación por primera vez, incluye el espacio privilegiado de impulsar la participación comunitaria para beneficiar la educación y concebir un nuevo tipo de relación entre la escuela y su comunidad. Los Consejos de Participación Social en la Educación a nivel nacional, estatal y municipal fueron diseñados como instancias para aglutinar la energía social en beneficio de la educación.

La vida colegiada. Si pudiéramos identificar cuál es el elemento más importante para el buen funcionamiento de la escuela, coincidiríamos todas en que es la vida colegiada en el plantel, donde la dirección no es la figura de autoridad vertical, sino el centro de discusión, de análisis

sis en torno al cual giran las actividades escolares como parte de un compromiso compartido para enriquecer el proceso educativo.

En síntesis, los retos de la Educación Especial son los siguientes:

- Compartir con la educación regular un currículum básico y apoyar en el desarrollo de las adecuaciones curriculares.
- Consolidar los modelos de atención propiamente educativos, donde el eje sea la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las peculiaridades de cada discapacidad.
- Reorientar los servicios de Educación Especial para apoyar a las escuelas regulares en su proceso de integración de menores con discapacidad, donde la integración escolar no implica únicamente la colocación del menor en una escuela, sino la participación de los menores, de acuerdo a sus posibilidades, en todas las actividades de la escuela.

Eso implica, transitar de instruir a educar, de acumular conocimientos a formar valores, hábitos, destrezas y actitudes. Fomentar experiencias artísticas y de educación física como nuevas ventanas al conocimiento y no como meras actividades programadas.

El reto y compromiso fundamental que asumimos como Secretaría de Educación Pública en el proceso de integración educativa es con los maestros. Tenemos que formar a los maestros de Educación Especial para la integración y para el servicio múltiple y formar a los maestros de educación regular para el reto de aprender de y con los niños con discapacidad.

Por todo esto, la Secretaría de Educación Pública asume los siguientes compromisos a corto plazo.

El primer compromiso es conocer la magnitud del reto, esto es, cuántos menores con discapacidad existen en el país y donde están.

El segundo compromiso es trabajar conjuntamente con los distintos sectores gubernamentales y no gubernamentales para poder ofrecer un continuum de servicios a los menores con discapacidad desde la detección temprana, el diagnóstico, la intervención, rehabilitación, Educación Especial, Educación Regular y capacitación para el trabajo.

El compromiso del Dr. Zedillo con las personas con discapacidad se ha materializado en la instalación de la Comisión Nacional Coordinadora para apoyar el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.

Más de 35 organizaciones públicas de distintas dependencias representando a las distintas secretarías y sectores sociales están dispuestas a trabajar en pro de las personas con discapacidad. Hemos aprendido que en la unidad, está la pluralidad, que si bien es cierto que con el federalismo tenemos la oportunidad de aprender de las experiencias diversas de Nuevo León, de Aguascalientes, de Yucatán, etc., también lo es que todos compartimos el compromiso de la integración educativa y las grandes líneas de cómo llevarla a cabo.

El lema que hemos adoptado es “despacio que tenemos prisa” no por impulsar la Integración Escolar vamos a someter a los menores a condiciones injustas o contraproducentes. Nuestro compromiso es generar experiencias de integración de calidad de las cuales podamos aprender como formar mejor a todos los niños sin excepción.

Nuestra fortaleza es la fuerza de la verdad y de la razón, persuadir con las experiencias que podamos ir documentando etnográficamente, que ejemplifiquen cómo el maestro modifica la dinámica en el salón de clases, cómo flexibiliza el currículum, cómo se fortalece la relación con los padres, etc.

Nuestro papel, observar las acciones aparentemente marginales del proceso educativo y encontrar aquellas que hacen la diferencia entre aprender o reprobar, entre aprender a ser y aprender a conocer.”

“Calidad y equidad educativa en las estrategias de integración escolar”

MA. TERESA CALVO HERNÁNDEZ Y COLABORADORES.

Responsable del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de Servicios de la Subdirección de Operación de Servicios, perteneciente a la Dirección de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, pertenecientes a la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública.

Seminario sobre integración educativa. Avances y prospectiva. Memorias. Impreso en México-1996

Eliseo Guajardo Ramos. Director de Educación Especial

“Existen dos aspectos que podemos tomar para reflexionar sobre el fenómeno de la integración educativa. Uno lo constituye el que las propias personas con discapacidad se estén organizando, el otro es el avance del desarrollo institucional.

El primero es un fenómeno muy importante porque las propias personas con discapacidad, ya como adultos, se están organizando en distintas asociaciones con el fin de plantear un conjunto de exigencias y en ellas, se advierte una filosofía. Exigen sus derechos con dignidad y no como un mero aspecto filantrópico de conmiseración. Esto es lo que se advierte de novedoso, ya que como organizaciones han existido y existen en muchos países desde el siglo pasado o desde antes posiblemente. Lo novedoso es, que este tipo de exigencias permite que su organización tenga una efectividad estratégica; es decir, que no sean grupos de presión que logren solamente una obra, algún hospital, o algo de este tipo, sino que sus acciones estén orientadas a establecer programas.

En México el 12 de Mayo del presente año, se hizo un anuncio en Los Pinos, en él se presentó un programa entre organizaciones sociales y sectores de distintas instancias del Gobierno de la República; es decir un programa entre el sector social, el sector privado, el sector público; instancias como Salud, Educación, Trabajo, Procuraduría, etc. De manera que se puedan concentrar y coordinar las acciones en un solo programa intersectorial. En este caso por ejemplo, que nos coordina el DIF. Instancia, que por su naturaleza, es cercana a la presidencia de la República.

Es conveniente considerar a este movimiento social, que corre en una vertiente, pero no podemos olvidar, que en otra, avanza un desarrollo institucional que tiene su propia historia, sus propios logros, su desarrollo y que sus condiciones jurídicas e institucionales también han venido evolucionando por lo que es importante que las revisemos.

La Ley General de Educación, aprobada por el Congreso de la Unión en 1993, dedica todo el capítulo III a la “equidad en la educación” y también en el capítulo IV referente al “Proceso Educativo”, se encuentra el artículo 41, cuyo contenido específico está dedicado a la Educación Especial “destinada a individuos con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes”. Lo importante a considerar, en esta óptica es, que la atención

educativa a la población con alguna discapacidad no bajo ninguna presión o planteamiento específico de un grupo social, sino que forma parte de un desarrollo institucional que ya se venía dando en el país. Su antecedente inmediato es una política de integración que se planteó desde 1980 en “Bases para una Política de Educación Especial”.

Quiero señalar que como antecedente inmediato, la atención educativa a la población con alguna discapacidad ya existía y que logró permanecer hasta convertirse en ley en 1993, porque tuvo continuidad institucional y porque es una política transexenal, por así decirlo, sin que ese hubiera sido su propósito específico.

El que una política pase a ser una observancia de ley representa una gran ventaja, esta reside en que ahora es una política del Estado que trasciende; es decir, que ninguna política subsiguiente será adversa o estará en contra de la propia ley. En este sentido, la Ley General de Educación tiene mayor profundidad que, incluso, el programa presidencial y el de las organizaciones sociales que hemos mencionado.

En 1994 se unieron en la ciudad de Salamanca, España, 92 gobiernos que forman parte de la UNESCO, entre ellos México, con el objetivo de promover la educación para todos. En esa reunión se aprobó por aclamación y por unanimidad total, el documento denominado “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción” y se suscribió por el gobierno mexicano y por todos los gobiernos asistentes. En este documento la UNESCO recomienda a los gobiernos, la integración educativa y de ser posible, legislen en torno a la misma.

La declaración de Salamanca se hizo exactamente el 10 de junio de 1994 y en México aproximadamente un año antes, meses si se quiere, el Congreso de la Unión ya había aprobado la Ley General de Educación. Por lo que se refiere a ese aspecto podemos decir que esa recomendación, en el caso de México, ya resultaba una mera confirmación.

Podemos señalar que la Ley General de Educación tiene una cobertura que abarca a todo el espectro de la Educación Básica; no podemos suponer que el Artículo 41 sea solamente el artículo referente a la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal y a los Departamentos de Educación Especial en los Estados, está por encima de la Ley Orgánica y de cualquier forma de organización que tenga la Educación Especial. No existe riesgo entonces, de que desaparezca la atención de Educación Especial.

Además el Artículo 41 refiere que la Educación Especial está destinada a personas o individuos con alguna discapacidad, no se especifica cuál o cuáles; esta falta de especificidad merece que en la clasificación de las legislaciones internacionales, el análisis internacional de la legislación se catalogue como una ley avanzada porque si especificara las discapacidades que atiende, omitiría otras y aún en el caso de señalar todas las existentes, en ocasiones, surgen, se detectan o se clasifican nuevas discapacidades por el propio avance de la ciencia.

Un ejemplo de lo anterior es el caso de la inespecificidad valorativa con la que se ha establecido la diferenciación entre el autismo, deficiencia mental y la “psicosis infantil”. Durante mucho tiempo esta inespecificidad no permitía establecer los criterios psicopedagógicos para la intervención educativa con personas autistas y generaba duplicidad entre las propuestas de los servicios educativos y los de salud mental.

Actualmente nos encontramos realizando un trabajo de adecuación de estrategias educativas para personas autistas, partiendo de la diferenciación de esquema cognitivos entre autistas y deficientes mentales. Esto nos ilustra la forma en que surge la necesidad de reorientar los servicios y en consecuencia, la práctica profesional.

El Artículo 41 entonces, se refiere a todas las discapacidades transitorias y definitivas, incluyendo a aquellos sujetos que tienen actitudes sobresalientes. En el congreso internacional sobre “Discapacidad en el año 2000” de hace unos días, estuvo presente la Subsecretaria de Educación Especial de Estados Unidos, Judith Human y comentaba que están haciendo una revisión de la Ley Federal pues en su caso, Educación Especial no contempla a los menores sobresalientes.

El que estén contemplados los alumnos con aptitudes sobresalientes en el Artículo 41 de la Ley General de Educación en México, implica la contemplación de todo un continuum. Un continuum de personas porque de igual manera, cualquiera puede ser sujeto de alguna discapacidad transitoria o definitiva, o bien desarrollar alguna aptitud sobresaliente. Esto es, el artículo da cobertura a todas las personas en un continuum y no en un apartado, sino en un tipo normal de ser anormal.

Nadie está exento de contar con alguna discapacidad, nadie estamos exentos de ello y lo que se busca precisamente con este artículo es abarcar todo ese espectro. Por otra parte, el artículo evidencia que se procurará que la educación que se brinde, se haga de forma integrada en las escuelas y planteles de educación regular. Educación a la que todos tenemos derecho. La integración educativa no es un asunto solo de algunas administraciones de educación, precisamente por ello, tiene el status de ley.

El artículo evidencia también, que el modelo para la atención, en la Educación Básica será un modelo educativo y que aquel alumno que no pudiese recibir la atención en escuela regular lo podrá hacer en un centro especial. Esto quiere decir que la estrategia de integración educativa, requiere que existan escuelas de Educación Especial y no implica, que ahora por decreto y por ley, toda la Educación Especial que se brinda a esta población, tenga que hacerse solamente en las escuelas regulares y que todo el desarrollo e infraestructura de Educación Especial desaparezca. Está planeado para que precisamente, en formas estratégicas, se extienda la atención a toda esta población.

Por lo que se refiere a preguntas como: ¿quiénes son los que pueden estar en escuelas regulares? y ¿quiénes son integrables? y ¿quiénes no lo son? Para dar respuesta a estas preguntas no podemos apoyarnos en el Artículos 41 y decir por ejemplo: los que tengan esta discapacidad no entran y estos sí. No lo podemos hacer porque la ley no tiene esa implicación y tampoco podemos, con base en la experiencia personal, decir: estas personas son integrables y estas no, porque todo mundo tiene derecho a que se le dé la educación en una escuela regular y cuando esto no sea posible, se le dará en una escuela especial.

Otras preguntas respecto de la educación interactiva se refieren a: ¿cómo podrá darse esta integración?, ¿primero en la escuela regular y luego, irán a la especial los que no pueden? o ¿primero entrarán a la escuela especial y una vez que se vea que pueden, se integrarán a la regular? La flexibilidad de oportunidades en este sentido es abierta; algunos casos estarán desde el principio y posteriormente, de manera complementaria, recibirán apoyos y a la inversa. Otra pregunta que se plantea es: ¿cuántas oportunidades tiene alguien de estar en la escuela regular? No hay límite de oportunidades en cuanto a situación legal se refiere. Sin embargo, ya en el manejo del caso se tendrán que analizar un conjunto de estrategias que favorezcan las condiciones de funcionamiento óptimo, teniendo como objetivo fundamental, que el sujeto tenga los aprendizajes básicos para que pueda tener una vida social y productiva independientemente de si logra o no cubrir las condiciones de currículum correspondiente a su edad.

Por otra parte, la ley también contempla que el sujeto de atención no es solo el alumno sino que son: el alumno, el padre o tutor y el maestro de la escuela regular. Los docentes que inte-

gren a niños con alguna discapacidad, deberán ser asesorados por algún especialista; entonces la atención desde la Educación Especial amplía su espectro.

Desde una visión educativa sabemos que las condiciones que propician o no la integración no son solo las condiciones del alumno, el diagnóstico individual por ejemplo. Al respecto, sabemos que las escuelas regulares aplican criterios diferentes; sabemos incluso, que cualquier alumno en una escuela “X” puede tener un 10, en otra escuela un 9 y en otra, incluso un 7, es decir que un mismo sujeto, puede estar en una diversidad de condiciones escolares, de contextos escolares y qué bueno que así sea, pero esta diversidad también tiene que ver con las posibilidades de integración. La homogeneidad, más bien, la uniformidad que se ha pretendido en las escuelas durante muchos años, nunca se logró ni se logrará.

Las condiciones propias de la escuela tienen mucho que ver; ingenuamente pudiésemos suponer que hay perfiles para personas potencialmente integrables y perfiles para personas no integrables y la propia realidad podría desmentir tanto un perfil como otro. Ustedes preguntarán: ¿por qué?, son precisamente las condiciones estratégicas de la propia escuela que se brinden, las oportunidades, e insisto, no solo es un asunto individual del alumno en la integración, tienen que ver los padres de familia y la sociedad en su conjunto, como se pudo apreciar ayer en el trabajo en las mesas, resaltó la importancia de que Educación Especial trabaje en el apoyo y asesoría a los maestros regulares así como en la orientación a padres.

El trabajo de Educación Especial no es una cuestión de notas presupuestales. En este momento no solo se trata de cuantificar cuantos alumnos tenemos y calcular a partir de ahí el presupuesto, porque en el contexto de la integración educativa los alumnos, maestros y padres de familia son nuestra población actual.

Ahora bien, es muy importante considerar que hay alumnos con discapacidad pero que no tienen necesidades educativas especiales y hay alumnos sin discapacidad que tienen necesidades educativas especiales.

Por ejemplo: un alumno con alguna discapacidad física que resuelva su situación estando en una planta baja o incluso, con alguna adecuación arquitectónica como lo es una rampa y que con ello, se desempeñe como cualquier otro, es un alumno que no presenta necesidades educativas especiales. Pero también existen alumnos que sin alguna discapacidad física evidente presentan problemas en su desarrollo (aprendizaje, lenguaje, etc.), por lo que requieren cubrir sus necesidades educativas especiales.

Recordemos que el Artículo 41 contempla el derecho de toda esta población a la educación básica. El acceso al currículum de educación básica puede darse en una escuela regular o en una escuela especial, lo importante es el acceso a la educación que por derecho, todos los menores tienen.

El objetivo de la Educación Especial es una nueva integración, no es la integración en sí misma, sino una estrategia de acceso al currículum de educación básica, que quede claro que no es la única forma de acceso y como ya mencioné antes, un alumno que no accede al currículum en una escuela regular, porque presenta necesidades educativas especiales, podrá hacerlo en una escuela especial.

Lo anterior, es muy importante porque si convertimos la integración en objetivo de la Educación Especial perdemos de vista el conjunto de estrategias posibles, así como las oportunidades que el alumno puede tener en uno o en otro centro y lo importante, es proporcionar las mejores condiciones de acceso a la educación básica, porque todo ciudadano tiene el derecho de contar con los conocimientos básicos. De manera que no podemos pensar que esta población se quede el margen.

Actualmente en Educación Especial atendemos aproximadamente a solo un ocho por ciento del total de esa población y si pensamos en que todas las personas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes tengan acceso a los centros de Educación Especial éstos no serían suficientes y por tanto, no habría posibilidades de acceso a algún tipo de educación.

Un evento muy importante que se llevará a cabo en algunos días será el “Registro de Menores con Discapacidad”, este se realizará en todas las escuelas a fin de saber ¿cómo están?, ¿dónde están?, si se encuentran dentro o fuera del sistema educativo. Probablemente no están en escuela especial ni en la escuela regular. El registro nos indicará dónde está la población aún no atendida. Actualmente no lo sabemos, lo suponemos pero no con precisión, el registro nos permitirá saber cuántos son y en donde está más del 90% de estos menores.

La atención a toda esta población no se puede dar de súbito como en algún momento se pensaría, porque además de la enorme cantidad, no están todos juntos. La población no está en un solo lugar, es decir, los niños ciegos no están en la delegación Benito Juárez y los niños sordos en la Venustiano Carranza, podríamos decir que la población por naturaleza es dispersa.

Como ustedes saben, la organización de la estructura programática y presupuestal obliga a decir cuántos alumnos se tienen para poder crear una escuela o crear una plaza de maestro, paradójicamente entonces, tenemos escuelas en donde no hay población no es solo el caso del D.F., sino del país.

En estos casos no se justifica la plantilla y resulta que más del 90% no tienen servicio alguno y el recurso está ahí. Esto es un problema muy serio que nos ha llevado a pensar en una estrategia de atención distinta a la que existe actualmente. Además, la población no beneficiada no llega a los servicios porque hay grandes distancias y un servicio que no es accesible, es un servicio que no tiene calidad. Consecuentemente, el conjunto del sistema no tiene calidad, pero el panorama es muy distinto si el alumno sabe que puede acudir a una escuela regular y que de alguna forma puede ser apoyado.

Del registro se desprenderán estrategias dirigidas a que los servicios de Educación Especial lleguen a la población que aún no ha sido beneficiada. Educación Especial ha ido en una expansión al ritmo de su matrícula, pero su matrícula actual no corresponde a la necesidad real, por lo que una vez que se tengan las estadísticas y sepamos en donde están, estaremos en una condición diferente.

El registro permitirá crear una base de datos única; no tendrá una base de datos la SEP, otra el DIF y otra SALUBRIDAD, sino que existirá una sola que para el conteo y la planificación será muy importante. Coordinar acciones implica saber dónde está la población, en este sentido, la estrategia de integración también es una estrategia de acceso a la educación básica y una estrategia de calidad; y si hablamos de calidad debe haber acceso y permanencia. El acceso y la permanencia son indicadores de calidad del sistema educativo, por ello, ni los centros de Educación Especial ni ningún otro, puede verse solo como centro de acceso porque el problema mayor es de permanencia.

Como no conocemos a la población que está fuera, no sabemos lo que significa. Una vez que la tengamos ubicada estaremos obligados a pensar en estrategias generales de todo el Sistema de Educación Básica, no solo en alguna estrategia específica para la Educación Especial porque, por ejemplo, si esta población es rechazada desde del propio CENDI, ahí se inicia toda una historia de segregación.

Afortunadamente, en el programa presidencial también se busca que sean admitidos desde bebés y una vez admitidos, se vea la forma en que reciban las atenciones correspondientes y no sean excluidos. Para poder hacer esto, se requiere que los servicios se adecúen. Las adecuaciones

exigen flexibilidad de los propios programas que cada uno de los servicios educativos tiene desde CENDI, Preescolar, Primaria, Secundaria, exigen que estas adecuaciones las resuelvan en conjunto quienes laboran en estos centros educativos. Exigen que no sea solamente una acción unilateral porque la decisión afectará las interacciones del conjunto, exigen que en cada uno de los centros educativos haya una vida colegiada, como sucede en todas las profesiones, hay reuniones de consejo de administración o de médicos, en fin, de todos los implicados. En el caso de los sistemas educativos tiene que haber también un consejo que tome decisiones para hacer alguna adecuación.

Ningún manual de organización va a tener previsto qué se hace en este caso, y qué se hace en este otro, porque tampoco es un asunto de manuales ni de perfiles, sino que tiene que ser un asunto de soluciones profesionales ante problemas nuevos. Puede suceder que en alguna ocasión se presente un niño con algún problema neuromotor y en otra, un niño con algún problema diferente y no podríamos clasificarlo o tratarlo igual, cada caso exige soluciones nuevas, exige innovaciones, exige que permanentemente haya una vida colegiada para que se resuelva el conjunto de problemas que se presenten. Insisto en que la flexibilidad para llevar a cabo las adecuaciones es muy importante, pero es importante señalar también que en la flexibilidad y en las adecuaciones no se pierda el propósito central del servicio.

Al mencionar la vida colegiada en los servicios, me refiero a una vida de colegas, de pares. No me refiero a que se haga un consejo y ahí participemos los padres, los maestros y los alumnos y entre todos, como una gran asamblea, decidamos lo que se hace. Me refiero a un asunto de colegas, de pares profesionalmente hablando. No estamos diciendo nada nuevo, nada extraordinario, afortunadamente en la escuela ya se está teniendo una vida colegiada y es así que se están resolviendo los problemas.

La vida colegiada tiene la ventaja de funcionar de manera similar a lo que ahora se llaman “sistemas expertos” en los sistemas electrónicos de cómputo, estos a la vez que nos dan información estratégica se constituyen como sistemas mejorados porque, cada vez, van teniendo mayores condiciones de información para resolver un conjunto de problemas.

Entonces, si una escuela, estratégicamente va acumulando soluciones como vida colegiada y como institución, puede convertirse en un sistema experto a diferencia de quienes no van teniendo esa condición; dado el caso, en que naturalmente hubiese algún cambio de algún miembro de la escuela, institucionalmente ya se ha acumulado esa experiencia que se mantiene como conjunto de soluciones posibles.

Luego entonces, por un lado, está el asunto de flexibilidad, la gestión, los consejos, pero por otro, podemos ir un poco más lejos, podemos decir que tiene que haber consejos de zona para ver qué recursos tiene la zona, qué escuelas hay, cuál está más cercana y en dónde pueden buscar apoyo. Podemos decir que todos los recursos de Educación Especial, todos sin excepción, son recursos disponibles para la atención contenida, pero también lo son para la atención de extensión; es decir, para asesorar organizadamente a los centros de escuelas regulares que lo soliciten. Mediante estos consejos tendremos una red estratégica que nos permitirá dar atención a toda esa población.

Ahora bien, no solamente es la situación colegiada de la escuela, también es importante la participación social de los padres de familia que tienen al niño con alguna discapacidad y de los padres de familia que tienen algún alumno en esa escuela. El consenso a generar para la aceptación del niño, exige algo más que a profesionales o maestros de la escuela, exige que haya una aceptación a la diversidad de alumnos.

La participación de los padres como usuarios del servicio educativo es muy importante, no me refiero a las Asociaciones de Padres de Familia que están definidas para fines específicos de apoyo en algún sentido material, sino a los Consejos de Participación Social previstos en la ley y que ya se encuentran en proceso de formación que tendrán una función importante en la generación del consenso necesario en esa escuela. La participación de los padres en estos consejos es fundamental porque las propias condiciones de los padres de familia son un factor que puede definir si hay o no integración de algún alumno. Tomarán la decisión a analizar las ventajas y beneficios que puede tener un niño con alguna discapacidad al incorporarse a un centro escolar, así como las ventajas que tienen el resto de los alumnos o incluso, el propio centro escolar, al admitir a un niño con alguna discapacidad o con alguna aptitud sobresaliente.

El centro escolar donde se integra un niño, posiblemente beneficiará al resto de los alumnos porque se hará necesario el consejo, la vida colegiada, las adecuaciones curriculares. El contemplar un espectro de necesidades educativas especiales y el respeto a la individualidad de todos los alumnos, permitirá también que la flexibilidad y el servicio que se presente en la escuela sea para todos los alumnos, de tal manera que habrá un beneficio común.

Como podemos ver, se encuentran implicados todos los factores participantes en la vida escolar, por ello, no podemos suponer que la incorporación de alguna persona se dará por decreto, o por ley, porque las condiciones que deben existir en los centros escolares son condiciones que los propios actores de la escuela van generando. Esto que decimos, es para todas las escuelas no solo para las escuelas que van incorporando a estos alumnos, es decir, que cada aspecto de calidad educativa, que se promueve en las escuelas será un aspecto que promueve las posibilidades y los potenciales para la integración de estos alumnos.

Una escuela con liderazgo del director, con consejo técnico, con vida colegiada, con participación social, con comunidad escolar, es una escuela o una comunidad escolar que tiene condiciones favorables para el proceso de integración; pero, una escuela rígida donde se cumplen las órdenes de forma invariable, en donde los maestros no participan activa y profesionalmente, es una escuela que no tiene condiciones para favorecer los procesos de integración.

Finalmente insisto en que estos no son procesos impulsados solo por Educación Especial, sino que, la propia condición general de elevar las condiciones de calidad, se equiparan con las condiciones potenciales para aceptar a los alumnos con alguna discapacidad.

Los recursos que se hacen necesarios dependen, sobre todo, de una distribución estratégica de los mismos, estos pueden ser, desde los propios aspectos del material didáctico, los apoyos didácticos específicos, la asesoría técnica, incluso, la asistencia técnica sobre las condiciones de los recursos propios y de cómo el centro escolar puede agenciar recursos, que no siendo propios, pueden acercarlos al proceso de la escuela. Esto puede lograrse a través de los consejos y de otras organizaciones. Un aspecto fundamental es la condición de una buena administración de los recursos, sin esta, es difícil suponer que los alumnos estarán en buenas condiciones en una escuela que no tiene posibilidades de allegarse a recursos. Si un alumno se incorpora a una escuela puede estar acompañado de recursos, como por ejemplo, asesoría técnica o recursos didácticos importantes.

Tendríamos que definir alguna forma sobre cómo se allegan esos recursos, lo previsto hasta el momento son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Las USAER pueden detectar esas necesidades y buscar recursos si es que no los tiene, así como la forma en que los puede localizar en el conjunto de Educación Especial.

Estas unidades de servicios tienen un equipo de apoyo de 10 maestros que atienden aproximadamente a 5 escuelas, dos maestros por cada una y si hubiese necesidad, habrá 3 en una

misma escuela; es decir que la variabilidad estará en función de las necesidades. Hasta el momento existen en el Distrito Federal cerca de 100 unidades y la pretensión es que se vayan creando conforme se puedan ir cumpliendo metas graduales.

Para 1998, se tiene planeado, dependiendo de los recursos, brindar atención a todas las escuelas primarias.

Habría también que ver cómo es que otros servicios como Inicial, Preescolar y Secundaria establecen compromisos importantes a fin de cubrir lo que es Educación Básica. Estos pueden ser apoyos diversos como detección, intervención e incluso canalización adecuada; quizá por el momento lo que se tiene que hacer es tomar acuerdos entre supervisores de Especial y supervisores de Primaria sobre cómo y cuándo planificar la atención de estos alumnos en escuelas regulares, buscar la manera de no entorpecer los servicios que tiene la educación primaria, aprovechar sus propios servicios para la atención de las necesidades educativas especiales y vincularse con los servicios que tiene Educación Especial y que pone a disposición de la educación primaria. Hay que planear estratégicamente desde las zonas y, si es posible, cubrir todas las escuelas regulares.

En términos generales estas Unidades son “apoyos” porque no se trata de que los alumnos pasen a formar parte de Educación Especial, sino que sigan siendo alumnos de la escuela regular con sus obligaciones, con sus registros y matrícula de certificación, que corresponden de manera propia al plantel.

Es fundamental que el personal de las USAER sea invitado a participar en los Consejos Técnicos de las escuelas, de manera que se integren desde la elaboración del Proyecto Escolar hasta su ejecución. Recordemos que es relevante su participación sobre todo en cuanto a las adecuaciones curriculares que son muy importantes a tomar en cuenta. Insisto, eso tiene mucho que ver con las condiciones de compatibilidad profesional en cada uno de los centros escolares, no es nada más decir, el maestro va a hacer esto y esto porque no puede ser previsible un conjunto de aspectos.

Por otra parte, toda esta estrategia que da un sentido de gradualidad a la incorporación de esta población, implica que no podremos decir que algún alumno no se atiende porque no fue detectado de inicio, eso no será posible. Ya dije que tiene que haber una estrategia de conjunto, donde los aspectos micro planeativos como puede ser: un Círculo de Consejos de Escuelas de Zona, Consejos de Participación Social, estos últimos contemplados en la sección 2 del capítulo VII de la Ley General de Educación, son recursos de suma importancia, a través de los cuales se puede apoyar al sistema educativo.

Mediante la formación de los Consejos de Participación Social se contempla la participación de la sociedad en su conjunto y, principalmente de los padres en esta importantísima labor educativa que no solo reside a nivel formal en la escuela, sino que cobra plenitud total en la sociedad misma. Es de su injerencia velar por la permanencia de toda la población en el sistema escolar básico, permanencia con eficiencia, con pertinencia, flexibilidad y relevancia de los contenidos y de los mismos procesos educativos. Los aspectos mencionados anteriormente no son distintos a los que se pueden señalar para hacer cualquier análisis de calidad educativa y lo que corresponde a calidad educativa, tiene que ver directamente con posibilidades de integración y, que de alguna manera incentivan los procesos para que se dé la calidad educativa.

Por último quisiera señalar que este asunto de la discapacidad exige tolerancia, exige comprensión sobre todo del concepto “equidad” que, como valor en la humanidad, no existía en la antigüedad, incluso a veces, nos cuesta trabajo no en cuanto a su definición, sino como valor,

porque esto de no tratar igual a los desiguales sin ser injusto, cuando siempre se ha hablado de tratar igual para ser justo.

Entonces implica un proceso más elaborado de valor humano, es como tratar sobre equivalencia y tener que tratarlo distinto para tratarlo igual.

La tolerancia es también un valor muy importante, pero en el contexto de la diversidad, habrá que señalar primero que no tiene que haber necesariamente una tolerancia, sino una disputa, una pugna ante la diversidad, eso es lo importante. Creo que las escuelas que tienen alumnos con discapacidad están haciendo esfuerzos en atención a ésta y están llevando a cabo un conjunto de modificaciones como centro de excelencia porque permiten el acceso, permiten la permanencia al haber adecuaciones curriculares e incluso, mobiliarias cuando éstas últimas son necesarias y, una vez que cuentan con estas condiciones son centros educativos de excelencia que no rechazan y que hacen todos los esfuerzos para que se dé la integración educativa, no por tolerancia, sino por su propio esfuerzo hacia la excelencia.

En las mesas se han presentado situaciones muy claras en cuanto a la tolerancia y al rechazo; evidentemente que no son los niños que rechazan a los niños, sino los propios adultos. Probablemente se deba a que nosotros ni como adultos, ni como profesionales tuvimos, en nuestro proceso formativo esa situación y tampoco nos dieron, por lo menos, alguna información al respecto.

Probablemente sea comprensible porque por ejemplo: había escuelas para varones y escuelas para señoritas, después eran escuelas mixtas pero había un patio para mujeres y otro para hombres, unos estaban por un lado y los otros por el otro y fue posteriormente que todos los alumnos se integraban en un grupo mixto. Este proceso, ahora lo consideramos como “natural” y, de acuerdo a como veo la situación, en un futuro no muy lejano nos referimos a cuando los niños con alguna discapacidad no se aceptaban en las escuelas regulares. Para entonces, hablaremos de todas las desventajas que tiene el hacer grupos homogéneos de personas con discapacidad y estaremos en condiciones de reconocer las ventajas que todo niño tiene a desarrollarse en ambientes lo más normales posibles.

Diremos entonces que hay niños en los centros de Educación Especial porque es donde mejores oportunidades tienen de integrarse o porque ahí tienen la oportunidad de adquirir las estrategias básicas indispensables para su integración, pero no están ahí sólo porque no tuvieron oportunidad de estar en una escuela regular.

En principio no es deseable, ni está previsto a nivel oficial, que alguno de los servicios de Educación Especial desaparezca pero sí, que se reoriente en función de las necesidades. En el caso específico de los grupos integrados, fue una transformación no una desaparición, es decir, que ha cambiado, la modalidad de atención pero, ahí están los profesionales, ahí están las formas en que estos se han transformado y ésta transformación ha obedecido a una situación natural de exigencia de los propios procesos educativos. En ésta, como en toda transformación, han permanecido algunos elementos importantes y otros no; esto se debe a que también la escuela básica se ha transformado, no es la misma que hace veinte años, veinticinco años; existen otras condiciones, otros servicios, como podemos ver, el avance en la integración implica concordancia de acciones.

Un buen servicio cambia en función de la transformación de los propios procesos educativos, y lo hará siempre y cuando la propuesta nueva sea mejor a la anterior. Mientras esto no suceda y los servicios y los profesionales que laboran en ellos, no se reorienten, no habrá avances.

Un aspecto fundamental en este proceso de avance es que actualmente ya contamos con algunos servicios que pueden prestar servicios de extensión, además de los que ya tienen, gracias

a que han acumulado una gran experiencia brindando atención de servicios expertos, que no solamente pueden ser de beneficio para la población que atienden, sino que están en posibilidades de asesorar o de dar un servicio de extensión a una escuela regular.

Por otra parte, las propias modificaciones que se vayan presentando de acuerdo a un proceso natural se establecerán dependiendo de la forma de organización de cada uno de los centros. En el caso de la escuela primaria por ejemplo: debemos llegar a hacer un acuerdo a nivel de supervisión y seguramente también como Preescolar, Secundaria e Inicial.

En cada caso particular, se establecerán acuerdos distintos. De hecho existen acuerdos para algunos de los servicios que ya se prestan y esto representa un gran avance. Los acuerdos se ampliarán y extenderán en donde aún no haya relación, tomando en cuenta por supuesto, las instancias oficiales correspondientes. Es muy importante que se establezca relación con secundarias porque en general no existe ese contacto.

En esta ocasión, se presentaron más de 70 casos y sabemos que hay más, pero el tiempo no dio para que se presentaran estos. Su presentación fue muy importante porque nos permite conocer, nos permitió saber cómo son las situaciones de los niños que ya están en las escuelas regulares. Consecuentemente, nos permite, establecer de manera razonada, estrategias de cómo apoyar lo ya existente y de cómo poder estimular que haya mayor relación. Para nosotros, es de fundamental importancia conocer dónde podemos establecer compromisos profesionales y, por lo que se refiere a compromisos oficiales, hacerlos con las instancias correspondientes.

De fundamental importancia ha sido la naturalidad y flexibilidad con que se han planteado los casos. De otra manera, no sería posible conocerlos y en función de esto, saber en qué condiciones estamos, así como la tarea que nos espera.

Fue muy importante reflexionar, no sólo sobre el caso, sino sobre las condiciones existentes y sobre la posibilidad de poder mejorarlas; poder apoyar la propia gestión del centro escolar, la aceptación del proceso de integración por el resto de docentes; el proceso del propio docente, la sensibilidad entre los padres; el reconocimiento de otros servicios en la zona; las condiciones del niño en el aula, en la escuela, con el resto de los niños y con la comunidad en su conjunto.

Esta serie de circunstancias permiten ver la manera estratégica en que podemos apoyarnos. En muchos de los casos, no sabíamos dónde estaban ni como estaban funcionando, porque muchos de los que aquí se presentaron no fueron canalizados por Educación Especial, fueron integraciones de carácter espontáneo. No me cabe duda de que hubo un gran compromiso por parte del docente y también del director. De otra manera no me explicaría la presencia del niño ahí.

Por ahora nos resta, asumir el compromiso de hacer un seguimiento del niño porque no se trata de lograr solamente su integración física al plantel. El proceso de integración educativa es gradual y permanente e implica la participación de todos, un compromiso de equipo; de todos los que podemos apoyar esto, implica un compromiso del cuerpo docente, de los padres, incluso en cuanto a adecuaciones curriculares se refiere y a todos los recursos disponibles en la escuela. Al respecto habrá que vencer la negativa de aquéllos padres que, una vez solicitada su aportación, aseveren que su hijo nada tiene que ver en esto.

Con respecto a las adecuaciones arquitectónicas, existe una modificación a la Ley Federal de Adquisiciones de 1993. En ella se contempla que los nuevos edificios públicos prevean las adecuaciones arquitectónicas y, los ya construidos, hagan las correspondientes, en dos años. Existe disposición legal, aunque en periodo de crisis como la actual, es difícil que lleguen los nuevos presupuestos, de manera que las adecuaciones mobiliarias indispensables las están apoyando con presupuesto regular, porque éstas dependen tanto del caso específico, como del presupe-

to disponible. Afortunadamente las grandes adecuaciones mobiliarias no son necesarias todavía en las escuelas.

El presupuesto asignado a Educación Especial puede ser aplicable a una escuela regular sin que sea una desviación de fondos porque las USAER ya se encuentran integradas a una escuela regular. Esto nos permite por lo pronto, dar la cobertura para que algunos aspectos de estos, empiecen a generarse.

Un producto tangible de este Seminario es la serie de condiciones que ustedes nos aportaron, han sido muy valiosas para poder considerar aspectos aún no contemplados por nosotros. Algo muy importante ha sido ver la forma aislada como hemos trabajado hasta ahora. Por ello, pensamos poderles entregar un directorio con las direcciones de todos ustedes, de todos los que estuvimos aquí en este Seminario, para constituir un red importante, mediante la cual, se podría obtener apoyo de las autoridades, conseguir recursos, posibilitaría quizá una llamada para que no se sientan tan solos en la escuela, permitirá de alguna forma, apoyarse entre sí y que haya una extensión de esta retroalimentación que ustedes nos dan. De manera que todos los niveles nos apoyemos para seguir adelante en esta estrategia audaz de integración, que no es algo sencillo. Es muy importante que todos mantengamos presente que Educación Especial no hace sola la integración, la hacen todos los niveles, por eso, decimos que el Artículo 41, no es un artículo de Educación Especial, sino que lo es para toda la Educación Básica.”

“1a ETAPA DEL SESEE EN NUEVO LEÓN”

Departamento De Educación Especial, dependiente de la Dirección de Servicios Alternos de la Subsecretaría de Servicios Educativos, de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

“1a. Etapa del sistema de evaluación para el servicio de educación especial ciclo escolar 96-97”

RESULTADOS:

SESEE, (Sistema de Evaluación para el Servicio de Educación Especial)

OBJETIVO: VALORAR LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE OFRECE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN A LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A FIN DE OPTIMIZAR SU SERVICIO.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION ESPECIAL

ALUMNOS INTEGRADOS A ESCUELAS REGULARES

HOMBRES 1096 MUJERES 704 TOTAL 1800

<u>POR REGIÓN</u>		<u>POR NIVEL</u>	
1.	398	EDUCACIÓN INICIAL	21
2.	396	PREESCOLAR	443
3.	324	PRIMARIA	1251
4.	108	SECUNDARIA	50
5.	49	TÉCNICA	31
6.	79	OTROS	4
7.	36	TOTAL	1800

8.	41
9.	6
10.	29
11.	302
12.	82
<hr/>	
TOTAL	1800

ALUMNOS INTEGRADOS POR NIVEL Y GRADO

NIVEL	GRADO						TOTAL
PREESCOLAR	1°	28	2°	126	3°	291	443
PRIMARIA	1°	373	2°	270	3°	215	4° 194 5° 137 6° 62 1251
SECUNDARIA	1°	30	2°	12	3°	8	50

ALUMNOS INTEGRADOS POR DISCAPACIDAD

AUDITIVA	398
MOTORA	238
VISUAL	59
MENTAL	741
AUTISMO	42
LENGUAJE	101
<u>S/ESPECIFICAR</u>	<u>221</u>
TOTAL	1800

NIVELES Y ESCUELAS QUE APOYAN LA INTEGRACIÓN

EDUCACION INICIAL----	3
PREESCOLAR -----	169
PRIMARIA-----	579
SECUNDARIA-----	28
TÉCNICAS-----	39

TOTAL 818

1ª ETAPA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA EL SERVICIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

OBJETIVO:

EVALUAR EL FUNCIONAMIENTO DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A ESPACIOS REGULARES.

INFORMANTES:

DIRECTIVOS DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SUPERVISORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

MUESTRA:

EL TOTAL DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL QUE TIENEN ALUMNOS INTEGRADOS.

CALENDARIZACIÓN:

FECHA DE INICIO: SEPTIEMBRE DE 1996

FECHA DE CONCLUSIÓN: DICIEMBRE DE 1996

EXPECTATIVA:

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN, CUANTIFICACIÓN Y LOCALIZACIÓN.

CONVERTIR A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN UNA ACTIVIDAD PERMANENTE Y CONTINUA Y SUS RESULTADOS EN INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES, REPRESENTA EL VERDADERO SENTIDO DE MEJORAR LA CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO.”

“Camina como en las sombras, vive en un mundo propio, al que nosotros no podemos llegar”

TESTIMONIO:

“Para 1985 la problemática del Autismo o Síndrome de Kanner es descrito de la siguiente manera: “Camina como en las sombras, vive en un mundo propio, al que nosotros no podemos llegar”, era un terreno que no formaba parte de la Educación Especial, mucho menos de la educación en general.

Para ese entonces las estadísticas hablaban de 10 a 15 casos por cada 10,000 nacimientos, sin embargo en México no teníamos estadísticas propias. Sus causas hasta ese entonces desconocidas llevaban a los sujetos que lo padecen, a permanecer únicamente bajo la guía y los servicios de la Psiquiatría, no eran considerados sujetos de Educación.

Los niños eran detectados y diagnosticados muy tarde y normalmente después de que sus familiares vivieran un constante carrusel.

En México, solamente había 7 centros dedicados en mayor grado al estudio y atención del Autismo. Estos estaban ubicados en el Distrito Federal, y los estados de Nuevo León y Tamaulipas.

Estos centros no alcanzaban a cubrir la demanda de necesidades de atención y las personas que laboraban en ellos, terminaban desilusionadas ante la magnitud de los problemas y la poca o nula disponibilidad de recursos.

Algunos de estos centros tuvieron que cambiar su enfoque para aumentar su impacto en la población, atendiendo a personas con otros tipos de problemáticas en las que pudieran bajar los costos y aumentar la ayuda proporcionada a mayor número de personas por el mismo esfuerzo.

En medio de esta realidad, Fomento de Educación Especial, A. C. nació el 8 de septiembre de 1984 y un año después el Patronato de Beneficencia Privada para llevar a cabo labores en el área de la Educación Especial, muy específicamente, en el área de la educación de niños y adolescentes con síndromes autísticos.

Entre los fundadores se encontraban el Ing. César Humberto Mancilla Gómez, Sr. Arturo Pérez y Gorostieta, Dr. Miguel Ángel Bedolla González, Ing. Eduardo Pérez Gorostieta, Ing. Guillermo Arriaga Robles, Ing. José Luis Aguirre Villafañá y otros más.

Educar a un niño con Autismo requiere de un programa personal, que tome en cuenta la situación y el potencial específico de cada niño. Fomento de Educación Especial y el Patronato del mismo nombre fundaron “Nuestros Niños” Instituto de Desarrollo Infantil, auspiciado por los dos primeros, para realizar tareas de diagnóstico, investigación y desarrollo de programas para padres e inclusive para maestros y voluntarios.

En 1991, ante la demanda constante de servicios por parte de los padres de familia como el caso del Profr. Ricardo Martínez Torres, padre de un niño con Autismo y director de una se-

cundaria federal, quien se acercó en un evento relativo a la “Modernización Educativa” al entonces Secretario de Educación Pública, Dr. Ernesto Zedillo solicitando apoyo de la SEP, en la educación de niños como el caso de su hijo; la Mtra. Santa Amparo García Coronado, atendió las indicaciones directas del Lic. Zedillo ya que ambos se encontraban en el mismo evento y contactó a los dirigentes del Patronato para la Educación Especial, A.B.P. Planteando la alternativa de un trabajo colaborativo mediante el cual se pudieran aunar esfuerzos y recursos para dar una respuesta a todas estas familias.

Como resultado de ese esfuerzo, se inició oficialmente para el sistema federal el Proyecto de Atención al mismo tiempo que de Capacitación en el Área de Autismo.

Inicialmente el Departamento de Educación Especial de la SEP en Nuevo León, asignó un equipo de 6 elementos compuesto por dos psicólogos, un trabajador social, un maestro de lenguaje y dos maestros de grupo, para trabajar físicamente en las instalaciones del Instituto “Nuestros Niños” ubicado en la Ave. Francisco G. Sada 2810 Pte., en la colonia Deportivo Obisnado en el municipio de Monterrey y de esa manera empezó la formación y capacitación de los profesionistas que más tarde pudieran colaborar en las escuelas oficiales del nivel de Educación Especial.

Dos de las maestras especialistas pertenecientes a Fomento de Educación Especial, la Lic. Luz Ma. Pérez Gorostieta, directora de la Asociación y la Profra. Elsa Ma. Vilchis Esquivel directora del Instituto, pasaron a formar parte de la nómina en el equipo técnico del Departamento de Educación Especial para asesorar en el área de Autismo.

En ese año el Instituto atendía 58 niños, 115 padres de familia, más de 60 hermanos y más de 32 familiares. Se contaba con un equipo de 81 estudiantes de Servicio Social y Propedéutica y con 17 maestros y profesionistas realizando actividades de investigación y preparación de nuevos maestros.

Con el objetivo de documentar el trabajo que se estaban llevando a cabo en el nivel de Educación Especial, se realizaron “las primeras experiencias de integración de estos alumnos en la educación regular” y se inició un trabajo que consistió en “un estudio exploratorio sobre estas primeras experiencias que culminó con un reporte de investigación que se completó posteriormente al término de la gestión administrativa de la Mtra. Santa Amparo García Coronado³⁴”; la investigación se realizó en ocho centros escolares regulares, tres de los cuales fueron Jardines de Niños y los cinco restantes pertenecientes al nivel de Primaria; dichos centros recibían atención de dos Unidades de Apoyo a Preescolar y cuatro Unidades de Apoyo a Primaria pertenecientes a las zonas escolares No. 2 y No. 4 de Educación Especial a cargo de las Profesoras María de los Ángeles Manzano Hernández y Ma. Estéfana Salinas Zúñiga respectivamente.

Durante los siguientes años, la Secretaría de Educación Pública y el Patronato para la Educación Especial, A.B.P., capacitaron maestros y desarrollaron programas de escuela para padres, en casi todas las regiones escolares en el estado de Nuevo León.

Habiendo cumplido con su misión que era demostrar que un niño con trastornos como el Autismo no sólo era sujeto de educación sino que tenía mucho que enseñarnos sobre las diferencias individuales y las formas en las que el humano aprende, el patronato consideró que era tiempo de entregar a la Secretaría de Educación en Nuevo León, a través de la Dirección de Educación Especial, el equipo y los recursos para que se continuara con el trabajo de integración

34 Se puede consultar: “DISEÑO E IMPLANTACIÓN DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN” en la Biblioteca Virtual de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en los anexos digitalizados de esta publicación.

y de esa forma fue que el Instituto “Nuestros Niños” cerró sus puertas como escuela de Educación Especial y donó el mobiliario, equipo y material didáctico a escuelas como la Serafín Peña, Rafael Santamarina, el CAM Laboral “Melchor Ocampo” de la Zona Escolar No. 4 de Educación Especial entre otras; el Patronato continuó financiando las actividades de formación y capacitación de maestros habiendo realizado jornadas y cursos de capacitación y entregado materiales y herramientas a todas las zonas escolares de Educación Especial hasta 1998.

A partir de ese entonces el niño y el adolescente con trastornos correspondientes al espectro del Autismo fue oficialmente un sujeto de educación en el sistema de la Educación Pública en el estado de Nuevo León; los adolescentes tuvieron acceso a los Centros de Capacitación y Talleres Productivos y los padres de familia empezaron a contar con el apoyo de profesionales y especialistas a los que antes les resultaba sumamente difícil acceder, debido a los altos costos y a que la mayoría de ellos se encontraban fuera del estado por no decir que del país.”

LUZ MARÍA PÉREZ GOROSTIETA

Licenciatura en Matemáticas, Físico-Matemáticas, UANL 1971. Normal Superior, Normal FEP, México, 1982. Maestrías: Enseñanza Superior, UANL 1975. Doctorado Filosofía con especialidad en Educación, UANL 2002-2005. Actividades docentes.- Anglo Español, Maestra y Coordinadora de Unidades Educativas, 1967- 1979. UAC. Maestra 1981-1983. FEEAC, Directora General, Centro de Investigación y Escuela, 1985-1994. UDEM, Maestra en la División de Educación y Humanidades 1987-1991. SENL, Asesora del Departamento Técnico de Educación Especial en el área de Autismo, 1992-1997. Maestra Especialista y asesora Zona No. 4 1997- 2003. FACPYA-UANL, División de Estudios de Posgrado 2006-2007; 2013-hasta la actualidad, Maestra de Matemáticas Aplicadas, FMHU-UANL, Asesora pedagógica del Servicio de Reumatología, 2000 hasta la actualidad. Asesora Pedagógica de la Subdirección de Estudios de Posgrado. Maestra de Didáctica de la Educación Médica 2014-hasta la actualidad. SIIP-UANL, Asesora pedagógica en la Secretaría de Investigación Innovación y Posgrado 2010 hasta la actualidad.

Bachillerato para personas con discapacidad ³⁵

ISMAEL VIDALES- DARIA ELIZONDO³⁶

Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC)

La Universidad Tecnológica Santa Catarina es un organismo público descentralizado del gobierno de Nuevo León que inicia sus actividades en el año de 1998. Forma parte de un sistema nacional perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, que está bajo la responsabilidad directa de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas. Actualmente existen 60 campus en todo el país.

Sus instalaciones se encuentran ubicadas en la carretera Monterrey-Salttillo en el kilómetro 61.5, en el municipio de Santa Catarina, N.L.

Ofrece los estudios de Técnico Superior Universitario con duración de tres años, en cinco especialidades:

³⁵ La versión electrónica puede descargarse de la página www.caeip.org

³⁶ Bachillerato para personas con discapacidad, Investigadores. Ismael Vidales Delgado, María Daría Elizondo Garza, Monterrey, N.L.

- Mantenimiento industrial
- Procesos de producción
- Electrónica y automatización
- Mecánica
- Tecnologías de la información y comunicación (TIC)
- Comercialización

De igual manera la UTSC cuenta con el Programa de Atención Integral a la Discapacidad (PAD), el cual inicia en el año 2004 y para el 2007, se gradúa la primera generación de Técnico Superior Universitario en Tecnologías de la Información y Comunicaciones integrada por alumnos con discapacidad auditiva.

El documento a que se hace referencia en este texto relata el primer semestre de trabajo en un proyecto especial, “*El Bachillerato Incluyente*”. Una nueva oferta educativa para personas con discapacidad visual, auditiva o motriz que con antecedentes escolares de educación secundaria tengan interés en cursar el bachillerato general que imparte del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE-NL)³⁷.

Este proyecto surge a iniciativa de la Coordinación del Programa de Atención a la Discapacidad (PAD) de la UTSC, quien ha trabajado desde el año 2004 por implementar una cultura de la integración en la comunidad educativa de esta institución.

Es una estrategia de atención a las personas con discapacidad que desean continuar sus estudios de nivel superior, por lo que se convoca al CECyTE-NL organismo que ofrece el servicio.

La Coordinación del PAD de la UTSC establece como acciones prioritarias:

- Centro de capacitación y certificación de intérpretes
- Diplomado en LSM para la comunidad en general
- Centro de apoyo para personas con discapacidad visual
- Cursos especiales para egresados y para la comunidad en general con discapacidad visual, auditiva o motriz
- Curso propedéutico “Prepárate para la Prepa” SENL – UTSC – CECyTE, NL
- Bachillerato Incluyente convenio SENL-UTSC y CECyTE-NL

El proyecto se sustenta en un convenio suscrito entre la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENL), la Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC) y el CECyTE-NL, enmarcado en la filosofía de servicio, equidad y formación integral de la UTSC que ya viene operando en el nivel profesional.

En este contexto surge el proyecto de Bachillerato Incluyente, donde participan la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, la Universidad Tecnológica de Santa Catarina y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, quienes a través de

37 Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León

sus representantes Dr. Reyes Tamez Guerra, C.P. José Cárdenas Cavazos y Dr. Luis Eugenio Todd, respectivamente, firman un convenio de colaboración el 24 de julio del 2008.³⁸

El PAD tiene como principios rectores:

- Alumnos becados al 100 por ciento
- Los alumnos con discapacidad estudian en grupos regulares
- Cada grupo con alumnos sordos tiene un intérprete de Lengua de Señas Mexicana (LSM)
- Vinculación con Empresas Incluyentes con diferentes esquemas de colaboración

Algunas de las estrategias que se implementan en la UTSC para apoyar a los alumnos con discapacidad en su integración a los estudios universitarios son:

- Clases de apoyo de Español, Lógica Matemática y LSM
- Tutorías y Asesorías Especializadas
- Equipo tecnológico para discapacidad visual
- Apoyo psicológico
- Clases de LSM para alumnos oyentes, personal docente y administrativo de la Universidad.
- Accesibilidad en su infraestructura
- Transporte

La oferta educativa de la UTSC para personas con discapacidad auditiva, visual o motriz es:

- Electrónica y automatización
- Procesos de producción
- Mantenimiento industrial
- Mecánica industrial
- Tecnologías de la información y comunicación
- Comercialización

38 CONVENIO DE COLABORACIÓN PARA IMPULSAR EL BACHILLERATO GENERAL, PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL, AUDITIVA Y MOTRIZ QUE CELEBRAN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO Y

LA UNIDAD DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NUEVO LEÓN, LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SANTA CATARINA Y EL COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN.

Lo firman por triplicado en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, a los 24 días del mes de Julio de 2008.

FIRMAS

Dr. Reyes S. Tamez Guerra. Secretario de Educación del Estado de Nuevo León y Director General de la Unidad de Integración Educativa.

Dr. Luis Eugenio Todd Pérez. Director General del CECyTE-NL

CP. José Cárdenas Cavazos. Encargado de la Rectoría de la Universidad Tecnológica de Santa Catarina.

Lic. Armando Fuentes Aguirre. Representante ciudadano.

Lic. José Natividad González Parás. Testigo de honor.

Lic. Gilberto Rincón Gallardo. Testigo de honor.

Cada una de estas carreras de tipo Técnico Superior Universitario tiene una duración de tres años.

Respecto a la infraestructura material y tecnológica, las instalaciones con que cuenta la UTSC son de primer nivel y están adecuadas para el tránsito de personas con discapacidad, los espacios amplios y equipados con tecnología permiten el desarrollo de cada una de las sesiones de clase.

Entre los recursos tecnológicos que apoyan académicamente a los alumnos con discapacidad están:

- Impresora Braille
- Software lector de voz
- Software traductor a Braille
- Software ampliador de imágenes
- Realizador de gráficas

La UTSC se ha ocupado también de adquirir equipamiento con fines recreativos como son los equipos interactivos electrónicos como el Wii con controles y Software, así como los juegos de mesa adaptados a personas con discapacidad, como el *Battleship*, *The Classic Naval*, *Combat Game*, Damas Chinas y Ajedrez, Dominó, Bingo, Balón con Cascabeles, entre otros.

El bachillerato inicia con un grupo consolidado de veintidós alumnos: cinco con discapacidad visual, doce con discapacidad auditiva, tres con discapacidad motriz, uno con trastornos de lenguaje y uno sin discapacidad, cumpliendo así con la cultura de la integración que sustenta filosóficamente el proyecto. La matrícula está integrada al plantel de Rayones, responsable del soporte administrativo legal para el manejo de documentos y la expedición de certificados parciales y final.

Con sesiones de clases que se imparten de lunes a viernes de las 12:30 a las 18:30 horas. El CECyTE-NL, considera su responsabilidad documentar a través del Proyecto de “*Altos Estudios e Investigación Pedagógica*” las incidencias del primer semestre de este proyecto que continuará permanentemente, corregirá desaciertos, consolidará fortalezas y crecerá para beneficio de las personas con algún tipo de discapacidad y para la educación nuevoleonense, que una vez más traza caminos y señala rumbos en la agenda educativa.

El apoyo de la SENL como instancia oficial que administra y regula el servicio educativo en la entidad es una garantía de la validez y reconocimiento de los estudios de bachillerato cursados por los 22 alumnos inscritos en el proyecto.

La capacitación ofrecida por los especialistas; Adolfo Viera Petit, Teresa Ramos y Luis Flores de la Dirección de Educación Especial de la SENL y de la Lic. Lucía Vignau, Xóchitl Rodríguez, Víctor Flores y Roberto Macías de la UTSC, fue de gran ayuda para la realización de la tarea docente.

Las tres maestras participantes Angélica María Galván Ramírez, Mayra Elizabeth Dávila Muñoz y Adriana Luisa Romero Castellón, cuentan con el perfil profesional requerido para el desarrollo de su trabajo en este nivel educativo, además de una experiencia docente de entre siete a diecinueve años. Su participación en el proyecto surge mediante invitación de la Dirección Académica del CECyTE- NL. Considerando esta experiencia docente como un reto que las entusiasma y les permite aprendizajes nuevos.

Las maestras expresan que la dinámica de trabajo desarrollada entre ellas, los intérpretes y los alumnos fue de cooperación y apoyo permanente, constituyéndose en un grupo con identidad y objetivo definido.

El trabajo colaborativo desarrollado entre maestras e intérpretes tuvo como finalidad el facilitar y apoyar al alumno en la construcción de sus aprendizajes. Los intérpretes fueron el enlace directo entre los alumnos y los maestros, su trabajo fue permanente en el aula, ya que acompañaban al grupo en toda la jornada de trabajo, apoyándoles además con el manejo de los recursos didácticos que se requerían.

Son considerados como los tutores especializados de cada grupo, ya que pueden detectar las necesidades de apoyo específicas de cada uno de los alumnos para trabajar con ellos de manera individual o grupal según las necesidades, de tal forma que haya un aprendizaje óptimo.

Estas tutorías se manejan en los horarios destinados para ello sin interrumpir el ritmo de la clase.

Los alumnos por su parte presentaron la misma problemática de los estudiantes que se integran al aula regular, fue necesario un período de acoplamiento al grupo para lograr la integración deseada.

La integración al grupo llevó a la integración social entre los estudiantes y la comunidad educativa de la UTSC, logrando el vincularse en actividades desarrolladas por esta institución.

En opinión de los maestros uno de los logros más importantes fue que los alumnos dejaron de lado sus hábitos y costumbres de dependencia y sobreprotección, logrando una integración total sin importar la discapacidad.

De los 22 alumnos inscritos en el primer semestre 12 son hombres y diez mujeres.

Cultura de la integración en la UTSC

La participación de la Secretaría de Educación en este proyecto es muy importante y se orienta al apoyo de aspectos de financiamiento y de orden técnico.

- Financiamiento: otorgó a los alumnos las becas económicas para el pago de sus colegiaturas, así como el apoyo a la UTSC con recursos para el traslado de los alumnos.
- Apoyo técnico: se brindó a través de dos instancias, la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, instancia responsable del nivel educativo de bachillerato en la entidad a cargo del Ing. Ricardo Oziel Flores Salinas. También participó el personal técnico de la Dirección de Educación Especial, a través de su director el Mtro. Manuel Antonio García Treviño, quienes capacitaron a los maestros y los apoyaron durante la primera fase del proyecto.

Los involucrados acuerdan por parte de la Secretaría de Educación, otorgar becas del cien por ciento a los alumnos que ingresen al proyecto así como brindar asesoría al personal docente, a través de la Dirección de Educación Especial.

Las responsabilidades que asume la UTSC a través de su representante, la Lic. Lucía Vignau Ling, Coordinadora del Programa “*La Educación Superior Especial*”, son:

- Brindar los espacios necesarios para la operación del proyecto.
- Uso por parte de los alumnos del bachillerato, de todas sus instalaciones.
- Proporcionar intérpretes de lenguaje de señas mexicano.
- Auxiliar en los procesos administrativos tanto a los alumnos como a los docentes.

Responsabilidades del CECYTE-NL

- Impartir el bachillerato general conforme planes y programas aprobados durante seis semestres en la modalidad escolarizada, en horario vespertino.
- Proporcionar el personal docente requerido.
- Realizar las actividades administrativas referidas al control escolar, como son: inscripción, certificación y acreditación de estudios.

De manera conjunta la UTSC y el CECYTE-NL acuerdan impartir a los alumnos un curso introductorio de carácter propedéutico, con una duración de cuatro meses.

El CECYTE-NL, institución que ofrece los estudios de educación media superior en la entidad, se responsabilizó del aspecto académico, al apoyar con la impartición del programa de bachillerato general, cuyo plan de estudios tiene reconocimiento oficial y nacional.

Respecto a las expectativas del proyecto espera que posibilite la trayectoria educativa de personas con discapacidades motrices, visuales, auditivas o con trastornos de lenguaje para que puedan continuar con su preparación académica y logren tener una mejor perspectiva en su futuro laboral.

Los padres de familia, se sienten agradecidos e interesados en participar en el mismo debido a que es la primera vez que se realiza un proyecto educativo que brinda apoyo a personas con discapacidad.

“Integración educativa de personas con discapacidades en el estado de Nuevo León”

MARGARITA MARTINEZ DE RAMOS

Febrero 20 de 1995.

Experiencia de trabajo implementada en la Dirección de Educación Especial del Estado de Nuevo León, durante la gestión administrativa 1998-2003.

“La educación es la base del desarrollo integral humano que le permite a un individuo, con o sin discapacidades, adaptarse a su contexto. En otras palabras, la educación facilita la interacción efectiva de la persona con su medio ambiente para el logro de una reconciliación de las demandas individuales con las medioambientales (Tuttle, 1984).

Por ende, la integración total de personas con discapacidades en el flujo de la sociedad a través de la educación, es considerada como una de las principales metas de la Educación Especial. Es decir, el logro de un individuo con discapacidad de alcanzar una vida independiente y funcional al máximo nivel posible, en la escuela regular de su comunidad (Gallager, 1994).

Para ello, las instituciones educativas requieren reestructurarse para responder al ¿Cómo?, ¿Qué? y ¿Dónde? Educar a personas con discapacidades desde el nacimiento hasta la adultez. Esto es, para la integración educativa de individuos con discapacidades, las instituciones de educación regular y especial requieren de adecuaciones curriculares, métodos y adaptaciones de enseñanza específicos, además del establecimiento de una infraestructura que apoye nuevas maneras de aprender.

El propósito del presente documento es el de describir un Proyecto Complementario que apoye a la integración de individuos con discapacidades en el contexto educativo del estado de Nuevo León.

El contenido de este documento ha sido organizado en tres secciones:

- 1) Descripción General del Modelo de Integración Educativa del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nuevo León.
- 2) Descripción General del Modelo de Expansión Curricular.
- 3) Descripción del Proyecto Complementario Sugerido.

1. Modelo de Integración Educativa del Estado de Nuevo León

Después de la lectura del Modelo de Integración Educativa propuesto por el Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nuevo León, se puede concluir que el documento contiene una filosofía, política y principios que conllevan ciertamente a facilitar la integración de individuos con discapacidades en el Estado de Nuevo León. Entre algunos de los puntos vertebrales a considerar se encuentran:

- (1) El reconocimiento de la existencia de diferencias individuales así como de la necesidad de satisfacerlas,
- (2) El reconocimiento del derecho de aprender de todo individuo,
- (3) La concatenación de esfuerzos educativos de los servicios de educación regular y especial en el desarrollo de adecuaciones curriculares, la diversificación de los servicios de apoyo al individuo y a la familia, y
- (4) La responsabilidad de los centros de Educación Especial y regular de proveer apoyo para el desarrollo integral, la integración social, la incorporación laboral y el desarrollo mayor de autosuficiencia de las personas con necesidades especiales.

Con respecto a la sección que describe la operatividad del Modelo de Integración, ésta provee de un desglose general del proceso para la integración de los alumnos con discapacidades, el cual incluye generalidades acerca de las condiciones para el desarrollo de una cultura de integración y para la promoción, el apoyo y la evaluación de la integración de dichos alumnos. Además, esta sección contiene lineamientos generales técnico-pedagógicos y técnico-administrativos envueltos en el proceso de integración. Las modalidades para la integración educativa presentadas en este documento muestran importantes principios de estructura educativa que facilitan, sin duda alguna, la integración del individuo con discapacidad.

Con respecto a las secciones de servicios básicos y complementarios para la integración del modelo aquí descrito, éstas incluyen principalmente una descripción específica del organigrama de las escuelas de Educación Especial, Centros de Capacitación de Educación Especial, Unidades de Apoyo Escolar y Centros Psicopedagógicos. Los organigramas descritos en las mencionadas secciones están enfocados a la descripción de los puestos y las funciones específicas del personal participante en dichas dependencias educativas.

Una de las secciones de mayor importancia del Modelo de Integración del Estado de Nuevo León es, sin duda, la exposición y conclusiones de las experiencias de dos años escolares (1992-1993 y 1993-1994) de esfuerzo en la integración educativa de individuos con discapacidades. Entre las conclusiones importantes se señalan:

- (1) El logro de que el 35.76% (1,222) del total de alumnos (3,414) detectados con necesidades especiales, recibiera algún servicio de integración en ambientes regulares (p.60 y 68),
- (2) La necesidad de contar con acciones interdisciplinarias en la educación del individuo con discapacidades (p.64) y
- (3) La necesidad de capacitación de maestros regulares en el proceso de integración educativa que permita la estandarización del lenguaje y la conceptualización de la integración educativa (p.66)

En suma, el Modelo de Integración del Estado de Nuevo León, cuenta con una amplia gama de elementos necesarios para la integración educativa de individuos con discapacidades.

Entonces, el Modelo de Expansión Curricular que será descrito en la siguiente sección, pretende enfatizar los puntos vertebrales a considerar en la educación de individuos con discapacidades.

2. Modelo de Expansión Curricular

La integración educativa de individuos con discapacidades en un sistema educativo regular que satisfaga las necesidades específicas de todos y cada uno de los miembros de dicha población, requiere que el currículo y el programa educativo se enfoquen al logro de metas funcionales que conduzcan al individuo a la obtención de algún tipo de empleo viable durante la adultez y de un estilo de vida que le permita al estudiante entrar en el mercado de trabajo y lograr una vida productiva y feliz.

El Modelo de Expansión Curricular está enfocado a la educación integral de individuos con discapacidades en ámbitos educativos lo menos restringidos posibles, reconociendo además las diferencias individuales y por ende, las necesidades específicas a satisfacer en cada estudiante con discapacidades. A grandes rasgos, el Modelo de Expansión Curricular comprende la inclusión de tres dimensiones curriculares para la satisfacción de las necesidades individuales de personas con discapacidades, dichas dimensiones son:

1. Curriculum Académico Diferenciado.
Establece la necesidad de incluir en el programa educativo la adquisición de la información y de las habilidades valuadas por la comunidad y esperadas por todos los estudiantes.
2. Curriculum de Habilidades de la Vida Diaria.
Establece la importancia de la aplicación del conocimiento y de las habilidades adquiridas de una manera efectiva que les permita a los alumnos con discapacidades manejar adecuadamente su vida en diferentes medioambientes.
3. Curriculum Compensatorio y/o del Desarrollo.
Establece la necesidad de desarrollar habilidades sociales/conductuales, físicas, comunicativas y cognoscitivas que las personas sin discapacidades desarrollan de una manera natural, además de estimular la compensación de habilidades que son difíciles o imposibles de adquirir debido a la discapacidad en cuestión.

En cuanto a la distribución de servicios de cada una de las dimensiones contempladas en el Modelo aquí descrito, se sugiere que el Curriculum Académico Diferenciado sea aplicado principalmente por el maestro regular. Por otra parte, la aplicación del Curriculum de Habilidades

de la Vida Diaria será una responsabilidad conjunta de los participantes del proceso integrativo, es decir, el padre o la madre de familia, el maestro regular, el maestro de apoyo y/o el maestro de Educación Especial. Finalmente, el Curriculum Compensatorio y/o del Desarrollo será aplicado principalmente por el maestro de Educación Especial en el salón de clases de Educación Especial así como también en un ámbito de educación regular.

Finalmente, el Modelo de Expansión Curricular ciertamente proporciona parámetros específicos para el enfoque de servicios educativos a proveer a individuos con discapacidades. Sin embargo, para la implementación de éste o cualquier otro Modelo, se requiere del diseño de programas que especifiquen claramente el proceso a seguir en cada una de las etapas y áreas de integración educativa. En la siguiente sección se describirá un Proyecto Complementario que facilite la implementación de cualquier Modelo de Integración seleccionado.

3. Proyecto Complementario

En las conclusiones expuestas en el documento del Modelo de Integración del Estado de Nuevo León, se identifican tres observaciones esenciales a superar para el logro de una integración educativa con mayor excelencia:

(1) "...la necesidad de crear condiciones para la integración de los alumnos antes de incursionar en los espacios regulares, los hechos hablan de que falta sistematización a estas acciones, hay que diseñar estrategias y mecanismos más precisos y controlados, recuperando las experiencias exitosas y reconociendo las insuficiencias detectadas en ellas y en las menos exitosas" (p.67), (2) "El seguimiento y apoyo a los alumnos integrados requiere mayor formalización en los mecanismos de comunicación y enriquecer los recursos de los docentes para realizar las adecuaciones curriculares. Sin estas últimas, la tentación y el riesgo de la improvisación o la rutina amenazan la planeación creativa" (p.68) y (3) "Es urgente fortalecer las estrategias didácticas de los docentes para realizar las adecuaciones necesarias, si deseamos la permanencia de los alumnos en las escuelas regulares, de no hacerlo, ésta estaría en grave riesgo, y su presencia en la escuela no sería garantía" (p.68).

Por ende, el propósito del Proyecto Complementario para cualquier Modelo de Integración Educativa seleccionado, es el de proveer instancias concretas que permitan la implementación de servicios educativos que faciliten la integración educativa de individuos con diversas discapacidades. En general, las instancias del presente proyecto incluyen:

1. Programas Educativos Específicos para Individuos con Discapacidades.
2. Programa de Apoyo para Maestros de Educación Regular.
3. Programa para Padres de Familia.

A continuación cada una de las instancias a incluir en el Proyecto en Cuestión serán descritas a grandes rasgos.

1. Programas Educativos Específicos para Individuos con Discapacidades

Previo al diseño de programas educativos específicos para individuos con discapacidades, se recomienda la creación de criterios y procedimientos que permitan la determinación de la existencia de cualquier discapacidad específica.

1.1. Procedimiento de Selección.

En general, el procedimiento de selección incluirá las siguientes etapas, las cuales serán ampliadas en futuros documentos:

- 1.1.1. Etapas de Referencia. Las etapas de referencia incluirán actividades de pre-referencia (actividades preventivas o intentos de provisión de servicios educativos) y de referencia

- propiamente dichas (entrevistas estructuradas, observaciones, información general, etc.)
Adicionalmente, se planearán el tipo y las actividades evaluativas específicas a aplicar.
- 1.1.2. Etapas de Diagnóstico. Las etapas de diagnóstico incluyen una evaluación interdisciplinaria y una reunión final de los miembros del equipo interdisciplinario para determinar las metas del programa o de la modificación educativa a desarrollar.
- 1.1.3. Etapas Instruccionales. Las etapas instruccionales incluirán el desarrollo de un plan educativo, la planificación de la implementación de dicho plan y el monitoreo cercano del progreso del estudiante en cuestión.
- 1.2. Determinación de los criterios evaluativos.
Un equipo interdisciplinario de profesionistas establecerán una guía de criterios para la determinación de las discapacidades: retardo mental (leve o educable, moderado o entrenable y severo o dependiente), discapacidad en comunicación o lenguaje, debilidad auditiva y sordera, debilidad visual y ceguera, disturbios o desórdenes de conducta o emocionales, discapacidad física, discapacidad múltiple y severa, problemas importantes en salud, discapacidad de aprendizaje y dotados y talentosos.
- 1.3. Diseño e Implementación de Programas Individuales de Educación.
El diseño e implementación de un programa individual de educación se llevará a cabo con la participación de un equipo interdisciplinario.

El programa individual de educación contará en general con los siguientes elementos:

- 1.3.1. Niveles de Desarrollo del Individuo. Los niveles de desarrollo del individuo incluirán la especificación de las áreas de debilidad y fortaleza del estudiante.
- 1.3.2. Metas a Largo Plazo. Las metas a largo plazo serán descritas en orden de prioridad.
- 1.3.3. Objetivos Específicos. Para cada una de las metas a largo plazo se determinarán objetivos específicos.
- 1.3.4. Apoyos Educativos Específicos. Para cada objetivo se determinarán apoyos educativos necesarios.
- 1.3.5. Determinación de las personas a implementar cada objetivo. En este punto se incluirán la determinación de responsabilidades en la implementación del programa (maestro de educación regular, de apoyo, educador especial o padres de familia).
- 1.3.6. Procedimientos, técnicas, materiales, motivación específicos requeridos. En este punto se incluirán las adaptaciones educativas necesarias para la implementación del programa dependiendo de la discapacidad en cuestión.
- 1.3.7. Procedimientos y Criterios Evaluativos. Para cada una de las metas, se diseñarán los sistemas de evaluación necesarios.
- 1.3.8. Monitoreo del Progreso del Estudiante. El programa individual de educación contará con la especificación de un procedimiento que permita monitorear el progreso del estudiante.

2. Programa de Apoyo para Maestros de Educación Regular.

La integración educativa de individuos con discapacidades será encabezada principalmente por los maestros de educación regular, siendo los maestros de Educación Especial elementos de apoyo en dicho proceso. Por ende, la importancia de la existencia de un programa específico de apoyo para maestros de educación regular en el proceso de integración educativa. En general, el programa de apoyo para maestros de educación regular consiste en las siguientes dimensiones:

2.1 Programa de Capacitación Docente.

Se desarrollará un Programa de Capacitación Docente que incluya: (1) Sensibilización a las necesidades específicas de individuos con discapacidades; (2) Concientización de la importancia de la influencia familiar en la educación de todo individuo; (3) Conceptos generales de Educación Especial incluyendo diferencias individuales, principios de Educación Especial, adaptaciones educativas generales, estrategias generales de enseñanza en Educación Especial, etc.; (4) Conceptos relacionados con la enseñanza de categorías específicas de Educación Especial, etc.

2.2 Programa de Apoyo para maestros regulares en su lugar de trabajo.

Se diseñará un programa que contenga actividades específicas de apoyo a los maestros de educación regular que facilite su desempeño en la enseñanza de casos específicos de individuos con discapacidades en su lugar de trabajo (salón de clases regular).

El programa contará con servicios de apoyo a proveer durante el día regular de actividades escolares.

3. Programas para Padres de Familia.

Partiendo de que el padre o la madre de familia es el primer y último maestro en la vida de un individuo, la existencia de un programa de apoyo para padres de familia de individuos con discapacidades es crucial para el éxito de la integración educativa de un individuo con discapacidades.

Existen un sinnúmero de modelos para padres de familia, sin embargo se sugiere que un modelo aplicable a la realidad de nuestro contexto sería el Modelo de Participación de Padres de Lombana y Lombana (1986). En dicho Modelo se incluyen diferentes dimensiones de participación paterna, la cual será determinada a través de un diagnóstico de necesidades familiares. Dichas dimensiones son:

3.1. Participación Directa de Padres de Familia.

La participación directa de padres de familia en la implementación del programa, incluye una serie de actividades en la escuela y/u hogar que pueden incluir: enseñanza de una clase en la escuela, elaboración del periódico mural de la escuela, participación en actividades específicas de salón de clase, etc.

3.2. Entrevistas para Padres.

Las entrevistas para padres incluirán una serie de objetivos: (1) provisión de información general acerca del progreso del estudiante, (2) solución de problemas específicos, (3) elaboración de planes educativos, etc.

3.3. Educación para Padres.

El concepto de educación para padres en el presente modelo incluye: (1) seminarios acerca de tópicos específicos de preocupación paterna, (2) reuniones de padres para padres, en las cuales los padres servirán a otros padres como consejeros en la solución de problemas particulares, etc.

3.4. Consejería para Padres.

En algunos casos, ciertos padres requerirán de servicios especiales de consejería, proporcionados por especialistas, para la solución de problemas críticos relacionados con la discapacidad de su hijo. Por ende, el Programa para Padres contemplará la provisión de dichos servicios en casos necesarios.

En suma, el Proyecto Complementario para la integración educativa de individuos con discapacidad, cuenta con un amplio rango de elementos a desarrollar, que permitirá sin duda, una integración más completa, que a la vez le proporcionará al individuo con discapacidad en cuestión, un parámetro que lo conducirá a la satisfacción de sus necesidades específicas. Por ello, es importante recordar que “Justicia y equidad educativa no consiste en educar a todos los individuos en el mismo lugar, al mismo tiempo, y con el mismo programa. Justicia y equidad educati-

va significa asegurar que las necesidades básicas de cada estudiante sean satisfechas y que sea conducido por un camino adecuadamente planeado hacia una carrera y un satisfactorio nivel de vida” (Gallagher, 1994)”

- El documento anterior plantea una experiencia de trabajo implementada en la Dirección de Educación Especial del Estado de Nuevo León durante la gestión administrativa (1998 – 2003).

Con los resultados obtenidos, el Consejo Técnico de Supervisores e Inspectores del Departamento de Educación especial realizó un: “Análisis Comparativo entre el Programa Nacional de Integración Educativa en el aula Regular y Centros de Aprendizaje y el Programa de Integración Educativa de Calidad”. Junio del 2001. (La información que se menciona es integrada en la versión digitalizada de este libro).

Enfoque de la educación especial en Nuevo León a través de los años

AÑOS 60's	AÑOS 70's	AÑOS 80's
Médico; Patológico; Recae en el niño; Escuelas Especiales por discapacidad; Diagnóstico, Etiologías.	Psicológico; Patología, Evaluación Cuantitativa; Recae en el niño; Escuelas Especiales por discapacidad, Prácticas psicométricas y nivel emocional.	Psicopedagógico, Constructivista; Proceso, Aprendizaje del Alumno, (Investigaciones de Nuevo León); Ya no es el niño sino la Didáctica, (Maestro, metodología, contexto familiar, multidisciplinario); Escuelas especiales por discapacidad, programas de Atención a los Sobresalientes, Propuesta de Lengua Escrita en Grupos Integrados, en primaria, (IPALE), (PALEM), Transformación de Grupos Integrados a grupos de Apoyo Escolar, (trabajo en sub-grupos fuera del aula regular).
AÑOS 90's		AÑO 2000
Educativo –Constructivista, Integración Educativa; Integración a espacios educativos regulares, enfocado directamente al alumno con N.E.E., con discapacidad.; Enfoque interactivo, (Maestro- Metodología- Contexto- Familiar), Interdisciplinario; Respuesta Educativa a la Diversidad en base a los Propósitos Generales del Nivel y Grado. (Trabajo en subgrupos al inicio de los 90as y dentro del aula a final de los 90as).		Educativo Constructivista; Atención a las N.E.E. con o sin discapacidad; en la escuela, creando una escuela para todos abierta a la diversidad, con currículo flexible. Carácter interactivo y relativo de las N.E.E. Donde el aprendizaje se conceptualiza como un proceso que se construye por el individuo con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás. (García Pastor. Ainscow) pp.38 Antología de EE 2000; La escuela regular se transforma para dar respuesta a las N.E.E. de la población escolar, las escuelas de educación especial se transforman para dar apertura a cualquier discapacidad eliminando el currículo paralelo.

- De dic. del 2003 a dic. del 2013, se plantea la siguiente información del servicio que ofrecía la Dirección de Educación Especial; sintetizado en trípticos de dominio y circulación general.

Objetivo de la Dirección de Educación Especial:

Contribuir a la mejora continua de los servicios de Educación Especial para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, así como de aquellos con aptitudes sobresalientes u otra condición mediante la vinculación y colaboración con los diferentes niveles del sistema educativo y organizaciones de la sociedad civil.

Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Son equipos de profesionales que proporcionan servicios dirigidos a apoyar al personal de las instituciones educativas regulares de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria en la integración educativa de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, aplicando de manera conjunta acciones, estrategias y recursos didácticos para asegurar su participación en la actividad escolar.

Centros de Atención Múltiple (CAM)

Son instituciones escolares que ofrecen educación inicial, preescolar y primaria a niños, niñas y jóvenes con discapacidad a través de un sistema organizado por niveles, ciclos o grados. La atención educativa puede ser transitoria ya que se promueve la integración a escuelas regulares. También se ofrece atención complementaria en el turno contrario al alumnado que presenta necesidades educativas especiales con discapacidad que se encuentra inscrito en la escuela regular, para apoyar su permanencia y participación en el desarrollo del currículo.

“La gran mayoría de aquellos niños son adultos que se valen por sí mismos, han formado una familia y sobre todo son personas de bien”.

Testimonio:

“Algunos datos históricos y anecdóticos del inicio de Educación Especial, específicamente en el área de Audición y Lenguaje en el Estado de Nuevo León.

Lo que a continuación narrare será cómo inicia la primera institución para la atención de los niños con problemas de Audición y de Lenguaje.

Por el año de 1956-1957 aproximadamente, por iniciativa del Ing. Antonio Treviño, papá de una niña pequeña que no oía y no hablaba y no había alguien que la pudiera ayudar en esta ciudad, viaja a la ciudad de México buscando solución a su problemática, llega a la institución de la familia Berruecos en donde lo orientan y le recomiendan a una maestra especialista en el área que pudo venir a Monterrey para ayudar a su hija.

El Ing. Treviño y otros padres de familia con niños con el mismo problema, forman un grupo que es atendido por la maestra, empiezan a trabajar en la cochera de la casa de la familia Treviño.

Posteriormente se unen más padres de familia y se ven en la necesidad de rentar una pequeña casa por la calle Tapia al oriente, en esta ciudad.

Así es como nace el Instituto de Audición y Lenguaje, aproximadamente en el año de 1961, siendo su primer director el maestro especialista Jaime Martínez Torres.

En 1962 llego a prestar mis servicios como educadora, me motiva tanto el trabajo con estos niños, que al año siguiente voy a México D. F. a especializarme en el área.

El maestro Jaime Martínez, al ver que el alumnado se incrementaba propuso a los padres de familia rentar otra casa más grande y es cuando se ubica el Instituto en Zuazua y Carlos Salazar.

Por el gran interés de los padres de familia encabezados por el Ing. Treviño, por nosotros los maestros, por CAPCE y el club Sertoma, se trabajó arduamente para lograr tener un edificio propio, adecuado para atender a estos niños especiales y gracias a una bondadosa señora descendiente de la familia de Don Diego de Montemayor, quien donó un extenso terreno para ese fin. En el año de 1967 se logra construir la Institución adecuada y equipada, es entonces cuando la escuela cambia su nombre, llamándose Instituto Sertoma de Audición y Lenguaje.

El instituto con su extenso terreno ubicado en la colonia Doctores por la calle Sertoma contaba con aulas equipadas con cámaras Gesell, para observar a los alumnos sin interrumpirlos, muebles y equipos de entrenamiento auditivo, materiales adecuados, cabina para realizar audiometrías, aulas para trabajo social y psicología, salones para talleres de niños y niñas, salón polivalente, mini hogar para prácticas del lenguaje adquirido, jardines y canchas deportivas.

¡Era un sueño hecho realidad!

Se prestaba servicio a un gran número de alumnos sordos y niños(as) con otras problemáticas de Educación Especial, impartándose metodologías adecuadas a cada problemática.

A los niños sordos se les impartía el oralismo, basado en articulación de voz, lectura labio-facial, adiestramiento auditivo y gramática estructural, eran agrupados en niveles de lenguaje, según el aprovechamiento de cada alumno, cuando se consideraba apto para integrarse a preescolar, primaria o secundaria, se hacía; y el alumno asistía a las 2 escuelas, (la especial y la regular) siempre brindándosele asesoría a la escuela regular correspondiente a donde el alumno asistía.

Esta Institución llegó a ser una de las mejores del norte de la república, fue tanto su prestigio, que llegaban padres de familia de otros países con sus hijos especiales para ser atendidos.

La gran mayoría de maestros que ahí laboramos, éramos especialistas y continuamente concurríamos a cursos de actualización en las técnicas de trabajo.

Creció tanto el alumnado y con ello los gastos, que los padres de familia se vieron en la necesidad de buscar apoyo con Gobierno del Estado y es cuando la escuela se hace oficial, (estatal y federal). Con ese auge prestó sus servicios hasta los años ochenta, e inicio de los noventa, posteriormente fue bajando el alumnado, ya que los alumnos fueron integrados a las escuelas regulares y los pocos alumnos y maestros fueron reubicados en una escuela primaria cerca de ahí.

Dicha institución que fuera construida con tanto cariño y el esfuerzo de mucha gente, fue derrumbada y actualmente funciona como estacionamiento.

La satisfacción que me queda es que los 25 años laborados en dicha institución no fueron en vano. Ya que la gran mayoría de aquellos niños son adultos que se valen por sí mismos, han formado una familia y sobre todo son personas de bien.”

Centros de Atención Múltiple CAM, con Talleres de Capacitación Laboral (CAM Laborales).

Son instituciones equipadas con talleres de capacitación laboral en donde se prepara a jóvenes con discapacidad propiciando el desarrollo de habilidades personales, sociales y laborales que favorezcan el desarrollo de su autonomía e independencia para la integración social y laboral.

Normas de Ingreso:

- 14 años en adelante.
- Turnos: Matutino y Vespertino.
- Permanencia: 4 años.

Prácticas Laborales.

El proceso de capacitación incluye que el alumnado realice prácticas laborales en pequeñas y medianas empresas.

Programas Curriculares basados en competencias.

La capacitación del alumnado está basada en las normas técnicas de competencia laboral.

Áreas de Desarrollo:

- Autonomía e Independencia Personal.
- Adaptación Social.
- Capacitación técnica para el trabajo.

Apoyo pedagógico: Para fortalecimiento de los aprendizajes, competencias y habilidades del alumnado.

Tipos de talleres: Mantenimiento, Música, Tejido Artesanal, Electrónica, Piñatas, Computación, Cerámica, Serigrafía, Jardinería, Panadería, Tenería/Talabartería, Servicios Generales, Soldadura, Manualidades, Carpintería, Corte, Cocina.

Sala de Cómputo: Con programas educativos que apoyan el programa pedagógico.

En cada uno de los talleres se pretende:

- Atender las necesidades especiales del alumnado y prepararlo para una vida independiente.
- Desarrollar las competencias, habilidades, destrezas, aptitudes y valores para una integración laboral exitosa.

Personal del Centro

Director(a), Personal administrativo, Instructores(as) de taller, Psicólogo(a), Trabajador(a) social, Maestro(a) de apoyo, Auxiliares.

Centro Rotario de Recursos para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales, “Dr. Carlos Canseco González”

DISCURSO DE BIENVENIDA

DIRECTORA DEL CENTRO:

Con la presencia del Secretario de Educación de Nuevo León, Lic. José Martínez González, la Dra. Sofía Leticia Morales Garza, Directora General de Relaciones Internacionales de la SEP, la Lic. Cristina Ruiz Ruiz, Directora del Programa de Cooperación de Ejecución Nacional de la Dirección General de Cooperación Técnica y Científica del Instituto Mexicano de Cooperación

Internacional de la Secretaría de Relaciones Exteriores, el Lic. Benito Álvarez Fernández, Coordinador General de la Agencia Española de Cooperación, el Dr. Carlos Canseco González, Past-President de Rotary International y ante la presencia de Inspectores, Supervisores y otras personalidades se hizo la siguiente presentación.

“Este día se marca como especial para el Centro Rotario “Dr. Carlos Canseco González”, los que aquí laboramos nos sentimos orgullosos de iniciar las actividades de la Extensión CREO (Centro Regional de Recursos de Orientación e Información para la Integración Educativa), este nuevo servicio, integrado a los ya existentes, nos permitirá ampliar el panorama de atención a las personas con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales”.

La Secretaría de Educación Pública, ante los compromisos asumidos en el programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad y dentro del marco del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ha impulsado diversas acciones, una de estas es la Integración Educativa.

La SEP, en apoyo al docente frente a grupo y a los directivos, participando activamente en este proceso, inicia un nuevo proyecto. Los CREO; se pretende que sean enlace entre los profesionales de la Educación Especial, los docentes de la escuela regular, los padres de familia y los servicios de Educación Especial, públicos y privados así como de la comunidad en general.”

El Centro Rotario de Recursos para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales “Dr. Carlos Canseco González”

Surge en 1987 al ser seleccionado entre 17 proyectos de diferentes países para apoyar los Servicios Educativos Especiales en Nuevo León y se incluye en el Programa 3H-8817 relativo a salud, nutrición y desarrollo humano de la Fundación Rotaria.

Para conectar su creación y operación se establece un convenio entre el Gobierno del Estado de Nuevo León a través de la Secretaría de Educación y la Fundación Rotaria Internacional.

Actualmente funciona como un Centro Regional de Recursos de Información y Orientación para la Integración Educativa (CREO), con docentes especialistas en las diferentes áreas de discapacidad, médicos, psicólogos(as) y trabajadores(as) sociales.

Propósitos Generales:

- Informar, orientar y gestionar diversas alternativas de atención educativa a la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- Brindar información y orientación al público en general que lo solicite, sobre las diferentes discapacidades: visual, auditiva, motriz, intelectual y autismo.
- Desarrollar recursos metodológicos y apoyos didácticos.

La atención a las necesidades educativas especiales se desarrolla a través de 7 áreas:

- 1. Información y Orientación.-** Esta área es atendida por personal especializado que proporciona la información y orientación necesaria para apoyar la integración educativa de la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- 2. Evaluación.-** En esta área se cuenta con personal altamente calificado, para evaluar, canalizar, gestionar y dar seguimiento a los casos que se presentan con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

3. **Videoteca y Biblioteca.-** Impulsa y favorece la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, ofreciendo libros, documentos, publicaciones y videos en préstamo o reproducción, así como orientación sobre las diferentes discapacidades a las personas que lo soliciten.
4. **Aula Edusat.-** Informa, orienta, actualiza y capacita mediante seminarios, talleres, círculos de estudio, transmisión de programas y videos, relativos a las discapacidades: auditiva, visual, motriz, intelectual y autismo, atendiendo a cualquier persona que lo solicite, directivos, docentes de educación básica o especial y padres o madres de familia que requieran apoyar a niños(as) y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad utilizando la red satelital Edusat.
5. **Apoyo a personas con discapacidad visual** con asesorías, Impartición de cursos y/o talleres, transcripciones al sistema Braille, elaboración y adaptación de materiales de apoyo.
6. **Apoyo a personas con discapacidad auditiva.-** Apoyo a los alumnos(as) con discapacidad auditiva con asesorías, impartición de cursos y/o talleres, adaptación de materiales de apoyo y audiometrías.
7. **Materiales y Recursos.-** Diseño y elaboración de materiales didácticos que apoyen el desarrollo de los planes y programas de la educación inicial y básica, asesoría sobre el uso del material didáctico, adaptaciones al mobiliario y los materiales didácticos para niños(as) que presentan discapacidad motriz, visual y/o auditiva.

Beneficiarios:

- Alumnos y alumnas de educación inicial, básica y capacitación para el trabajo.
- Maestros y maestras de educación inicial, básica y capacitación para el trabajo.
- Padres y madres de familia de alumnos y alumnas pertenecientes al sistema educativo.
- Público en general.
- Población de los estados de Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas y Zacatecas.

Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

Son servicios que ofrecen información y orientación a las familias de las niñas, los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales, así como a la comunidad en general, acerca de las opciones educativas que estos tienen. Además ofrecen orientación específica a las maestras y maestros de educación inicial, básica y/o media superior, sobre todo a aquellos que no cuentan con apoyo directo de Educación Especial, respecto a las estrategias que pueden implementar para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con necesidades educativas especiales que asisten a sus escuelas.

Programa “Apoyo Educativo a Niños (as) Hospitalizados”.

Ofrece programas educativos en los hospitales de la Ciudad Monterrey para niñas y niños vi-
viendo con alguna enfermedad crónica y que no pueden asistir a la escuela en forma regular.

Los objetivos son:

- Combatir el rezago educativo y contribuir a la recuperación de los pacientes.

- Brindar atención educativa a niños, niñas y jóvenes hospitalizados de los niveles de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), para lograr la incorporación, reincorporación o permanencia del alumno(a) en su nivel o grado y evitar la pérdida del ciclo escolar.
- Sumar esfuerzos entre varios proyectos educativos existentes, entre los sectores Salud y Educación y los sectores privado y público.

La atención educativa se brinda en: las salas de internamiento, en intersalas y en el aula escolar de los hospitales.

Se trabaja por proyectos: bimestrales, en grupos, subgrupos, individual, multigrado y multi-nivel, con los planes y programas de estudio de la educación básica.

También se realizan otras actividades complementarias de apoyo como:

- Una revista bimestral con producciones de los niños, niñas y jóvenes.
- Apoyo en tareas y exámenes.
- Actividades Culturales como: Asambleas, Fiestas, Exposiciones, Funciones de teatro, Conferencias, Proyección de videos, Actividades literarias, Periódico Mural, Círculos de Literatura infantil.

Los hospitales donde se brinda servicio son:

1. Hospital Universitario Dr. José Eleuterio González de la UANL, Av. Francisco I. Madero Pte. s/n cruz con Av. Gonzalitos, Monterrey N. L. Teléfonos 83 46 78 00 al 09. Horario 8:00 A 12:30 hrs. Salas: Pediatría y Cirugía 2º. Piso y Traumatología 4º. Piso.
2. Hospital Regional Materno Infantil de Alta Especialidad, Aldama No. 460 esquina Morelón, Colonia San Rafael, Guadalupe, N. L. Teléfonos 81 31 32 85. Horario 8:00 a 12:30 hrs.
3. Clínica-Hospital de la Sección 50 del SNTE, Tuxpan No. 400 entre Laredo y Reynosa, Colonia Mitras Norte, Monterrey N. L. Teléfonos: 83 70 70 35 y 83 70 75 17. Horario 8:00 a 12:30 hrs. Sala: Pediatría.
4. Hospital Regional del ISSSTE Monterrey N. L. Av. Adolfo López Mateos No. 122, Colonia Burócratas Federales, Monterrey N. L., Teléfono 81 58 98 00, Horario: 8:00 a 13:00 hrs. Sala: Pediatría 3er. Piso.
5. Hospital General de Zona No. 33 del IMSS, Av. Félix U. Gómez No. 501 sur cruz con Constitución, Monterrey N. L. Teléfono 81 50 31 32, Horario 8:00 a 12:30 hrs. Sala Pediatría.
6. Unidad Médica de Alta Especialidad (UMAE), Hospital No. 25 del IMSS. Av. Abraham Lincoln s/n, cruz con Av. Gonzalitos, Colonia Morelos, Monterrey N. L. Teléfono 83 71 70 25, Horario 8:00 a 12:30 hrs. Sala: Pediatría.
7. Unidad Médica de Alta Especialidad (UMAE), Hospital No. 34 del IMSS. Av. Abraham Lincoln s/n, Col. Valle Verde, Monterrey N. L. Teléfonos 83 81 48 13 y 83 99 43 00, Horario 8:00 a 12:30 hrs., Sala: Pediatría.

“Hospitalandia”

SANTA AMPARO GARCIA CORONADO

“En el mes de diciembre del 2002 se publica la primera edición de la revista “Hospitalandia”, con producciones escritas de algunos de los niños atendidos en ese periodo en el servicio de hospitales del Hospital General de Zona No. 33 del IMSS.



Bienvenida

*Vivir no es solo existir,
Si no existir y crear
Saber reír y llorar
Y no dormir sin soñar.*

Gregorio Marañón

Saludo y bienvenida:

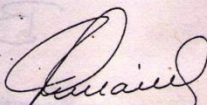
Es para nosotros un gran honor, y si cabe, un mayor compromiso presentar esta revista que es editada por nuestros pequeños pacientes.

Esta revista que será la expresión de los niños hospitalizados en el HGZ # 33 del IMSS, aparece con la modestia, la debilidad, las potencialidades y el misterio de futuro de todo recién nacido.

Su aparición concreta el anhelo y esfuerzo de cuatro años, que cristalizan con el convenio establecido entre la Secretaría Estatal de Educación y Nuestra Institución. De esta forma, contamos ya con la entusiasta participación de las educadoras, Profra. Santa Amparo García Coronado y Profra. Elva Socorro Flores Castillo, que desde el 15 de noviembre del 2001, se integran y participan con un programa específicamente diseñado y que permitirá que nuestros niños hospitalizados no se desvinculen de su proceso educativo.

La aparición de la revista es el resultado de la suma de esfuerzos de mucha gente, principalmente la de nuestros pequeños pacientes. Esta revista representa el anhelo y la ilusión de todo lo nuevo, pero sobre todo, estoy seguro tendrá la inocencia, la frescura y la sencillez con la que solo los niños se saben expresar.

El éxito de la revista será también resultado de esta labor de conjunto, que esperamos que con el transcurso de los años, como todas las cosas buenas, llegue a tener la solera de lo añejo.



Dr. Rogelio Hernández Núñez

Director del HGZ # 33

Programa de Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos.

Uno de los retos de nuestro sistema educativo es la atención cada vez más diversa de niños, niñas y jóvenes con diferentes situaciones culturales, religiosas, económicas, étnicas y lingüísticas, entre otras. En este mismo grupo se encuentra la población con alguna discapacidad y la de los alumnos y alumnas que presentan Aptitudes Sobresalientes

La diversidad, lejos de ser una barrera que limite el aprendizaje, es un elemento enriquecedor en los salones de clases, en las familias y en la comunidad.

La Ley General de Educación, en su artículo 41, enfatiza la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (n.e.e.) con o sin discapacidad, así como aquellos que presentan aptitudes sobresalientes.

En respuesta a esa necesidad de atención, se implementa la Propuesta de Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

Objetivo General

Ofrecer a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes que acuden a las escuelas de educación básica una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de su potencial, a través de la identificación de las necesidades específicas que pueden presentar y del enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular, en cuya respuesta educativa participa el personal de educación regular, Educación Especial, familia y especialistas o mentores en diversas áreas.

Enfoque

Esta propuesta se basa en un enfoque sociocultural y psicosocial, afirmando la importancia de los factores tanto personales como sociales en la determinación y el reconocimiento de los sujetos con aptitudes sobresalientes; se adapta a las condiciones educativas de nuestro país, ya que considera elementos significativos como la familia, el entorno educativo, social y cultural del alumno(a) y sus características específicas.

¿Quiénes son los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes?

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo, al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: Científico-tecnológico, Humanístico-social, Artístico o Acción motriz.

Proceso de manifestación de las aptitudes sobresalientes

Aptitudes Sobresalientes Potenciales

- Intelectual: Habilidades conceptuales, habilidades prácticas y habilidades sociales.
- Creativa: Originalidad, flexibilidad y fluidez.
- Socio afectiva: Habilidad intrapersonal y habilidad interpersonal.
- Artística: Razonamiento abstracto, percepción, sensibilidad estética, creatividad, habilidades motrices y otras.
- Psicomotriz: Habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-social.
- Contexto Facilitador
- Condiciones personales: personalidad, motivación, intereses, perseverancia, iniciativa, autoestima, necesidad de logro y autoconcepto, entre otros.
- Contexto Familiar: dinámica, relación entre los integrantes, apoyo proporcionado, conocimiento y comprensión sobre el tema, etc.
- Contexto Escolar: información, actitud, organización y funcionamiento, apoyo de EE, etc.

- Contexto Social: cultura, valores, costumbres, información, prejuicios, etc.
- Campos de Manifestación de las Aptitudes Sobresalientes
- Científico-tecnológico: física, matemáticas, geografía, biología y química, entre otros.
- Humanístico-social: ciencias sociales, educación cívica y ética, entre otras.
- Artístico: expresión y apreciación corporal y danza, musical, teatral y plástica.
- Acción Motriz: juegos motores, actividad física y deportes educativos.

Proceso de detección e identificación de necesidades educativas especiales de los alumnos con aptitudes sobresalientes.³⁹

1. Detección Inicial Exploratoria. Alumnos Pre-identificados/Aplicación del inventario para la identificación de Aptitudes Sobresalientes

- Actividades Exploratorias/Nominación de Profesores.
- Evidencias y productos/Nominación de Profesores.

2. Evaluación Psicopedagógica de los Alumnos Identificados/ Evaluación del Alumno con pruebas formales e informales:

- Con pruebas de inteligencia,
 - Pruebas de creatividad,
 - Pruebas de socialización,
 - Pruebas para valorar la afectividad del alumno.
 - Evaluación de la competencia curricular y estilo de aprendizaje de los alumnos identificados.
 - Con cuestionario para el alumnado y entrevista con la familia.
- Evaluación de los Contextos: Escolar, familiar y social.
- Seguimiento y Detección Permanente /Portafolio del Alumno/ Propuesta Curricular Adaptada.
 - Evaluar las posibilidades de error en la identificación inicial para detectar a otros alumnos que no hayan sido identificados.

“Mi historia personal”

Testimonio:

“Me encontraba apenas cursando el noveno semestre de mi carrera, por el año de 1978, cuando decidí acercarme al Centro Piloto de Diagnóstico Psicopedagógico en Educación Especial, buscando un espacio para realizar mi Servicio Social. Mi acercamiento no fue casual, sino que me sentía motivada por aprender sobre la corriente de la psicología evolutiva de Jean Piaget, interés que había despertado en mí la Lic. Adriana Vega Balderas, a quien yo tenía como maestra en la facultad y admiraba mucho por sus vastos conocimientos y su gran profesionalismo.

Aquella mañana, en el Centro de Diagnóstico, ubicado en aquel tiempo en las calles Venustiano Carranza y Tapia, tras una corta espera, fui atendida por una mujer madura que hablaba con acento argentino, quien en un tono de voz que parecía gruñón, me entrevistó brevemente, y después me dijo unas palabras que nunca olvidé: “en este lugar siempre hay mucho trabajo, y no

39 SEP. “Propuesta de Actualización e Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes”, México, D. F., 2006.

se hacen excepciones por ser estudiante. No te quiero engañar, y si te interesa pues sígueme, si no, busca otro lugar”. Se dio la vuelta y yo la seguí, pues no tenía intenciones de retractarme. En ese momento, me llevó a uno de los cubículos y me presentó a la Lic. Libertad Salinas Guajardo, quien sería desde ese momento, la persona que me entrenaría. Al principio creo que ella me vio con desánimo, pensando que mi llegada implicaría más trabajo para ella. Sin embargo, estoy segura que esa impresión cambió en cuanto empecé a involucrarme en el trabajo de equipo. La Lic. Libertad fue para mí un personaje determinante, ejemplo de tenacidad y perfección en el trabajo, y más adelante, llegamos a ser grandes amigas.

Aquella mujer de acento argentino, de nombre Angélica Iglesias Diéguez, a quien todos llamaban cariñosamente “Coca”, era la que coordinaba el trabajo de una manera muy eficiente, ejerciendo la autoridad en forma muy peculiar. Coca permitía que la tuteáramos, que expresáramos nuestra opinión, que protestáramos, pero nos exigía demasiado trabajo entre gritos y regaños, que usualmente provocaban enojo pero también a veces, ese tono gruñón, nos divertía, y su gran calidad humana, nos atrapaba.

Se me explicó que el equipo donde me tocó trabajar, tenía que hacer diagnóstico operativo a niños que llegaban a esa unidad, detectados con problema de aprendizaje, con el fin de canalizarlos al servicio educativo correspondiente. Pero a Coca no le gustaba que el trabajo se hiciera segmentado, sino que se hiciera el esfuerzo por que cada niño fuera atendido por la misma persona examinadora, aunque podíamos solicitar el apoyo de otros especialistas. Para ello, teníamos que tener una visión global del sujeto a evaluar (áreas cognitiva, académica, comunicativa y social) y esto, en verdad representaba un arduo trabajo.

Me di cuenta, desde el principio, de la gran responsabilidad que con este trabajo asumiría, ya que influiría con mi opinión, en el futuro educativo de un niño o niña, por lo que el trabajo tendría que ser muy objetivo e impecable.

Cada día me sorprendía la forma tan profesional en que todos se tomaban su trabajo y el entusiasmo con el que lo hacían. Constantemente se nos entregaban artículos para leer, documentos que teníamos que revisar. Cuando el personal de oficina salía, nosotros teníamos que quedarnos a exponer y comentar las lecturas, clarificar las dudas, y concluir en la operatividad del trabajo. Había muchos términos que yo desconocía, autores que escribían del aspecto neurológico del lenguaje, de la pedagogía operativa, del constructivismo, de las etapas pre-conceptual de la adquisición del número, de la estructuración del aprendizaje de la lectoescritura, de la confiabilidad de las pruebas psicométricas, etc.

Era verdad lo que Coca me había advertido desde un principio, que no se hacían excepciones a estudiantes, pero a medida que me iba involucrando, el trabajo se hacía más arduo e interesante. En fin, puedo decir que en poco tiempo adquirí un nuevo y sustancioso aprendizaje que me ha sido infinitamente útil durante toda mi vida laboral.

Mientras todo esto ocurría en mi vida, me daba cuenta que Educación Especial iba creciendo a una velocidad vertiginosa. Había muchos equipos en función, algunos hacían trabajo de investigación y otros trabajábamos más enfocados en la operatividad. Se llevaban a cabo muchos cursos de capacitación, grupos de estudio, se implementaban y estandarizaban instrumentos como la Prueba Monterrey, que más tarde, se utilizaría como elemento de diagnóstico a nivel nacional. El personal de Educación Especial se multiplicaba día con día, las escuelas incrementaban su población y el trabajo que se efectuaba en la ciudad empezaba a escucharse por toda la República, acudiendo personas de otros estados para recibir capacitación sobre lo que se implementaba en Monterrey.

Con la gran preponderancia que adquirió el trabajo realizado por el Departamento de Educación Especial de Nuevo León, vinieron también cambios administrativos, ya que algunos de los valiosos personajes que aportaron sus conocimientos para lograr este desarrollo, fueron llamados a desempeñar sus servicios a la Ciudad de México D.F., entre ellos, la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, que en ese tiempo fungía como Coordinadora Federal de Educación Especial en el estado de Nuevo León y pasó a ocupar la Dirección General de Educación Especial en el País, en su lugar, se designó como Coordinador Federal de Educación Especial al Lic. Fernando A. Iturribarría García y la Lic. Esperanza Uribe Ahumada pasó a ser por un corto tiempo la Directora de Plan Nuevo León.

En ese momento, yo ya estaba a punto de terminar la carrera y continuaba asistiendo como practicante al Centro de Diagnóstico. Por esos días recibí la noticia de que Angélica Iglesias (Coca), Libertad Salinas y otros compañeros que tanto contribuyeron en mi formación, fueron también llamados a colaborar a la ciudad de México. Con mucha tristeza me despedí, encomendándome todas ellas que no abandonara el Centro por existir la posibilidad de que me pudiera quedar a trabajar en el lugar, aunque advirtiéndome que se dejarían venir tiempos de cambios y modificaciones en el sistema.

Con la partida de la Directora General y todo el equipo de colaboradores, se suscitaron muchos cambios. Yo me mantuve en el equipo de practicantes pero fui trasladada al Centro Seccional Rosa, cuyo coordinador para el área de psicología, era el Lic. Adolfo Viera Petit Jean. En esos centros se recibían alumnos de primer grado de primaria que se detectaban con fallas académicas, y se hacía un trabajo preventivo con el fin de evitar la repetición o deserción del alumno o bien, una canalización en caso de ser necesario. El trabajo no solo se realizaba en el Centro, sino que también incluía el desplazarnos a las escuelas para conocer más de cerca el desempeño del alumno. Esta actividad era también interesante, pero llegué a sentir que se diluía la identidad personal del psicólogo al no haber claridad en la delimitación entre el enfoque psicológico y el pedagógico, y el ser practicante, dificultaba aún más las cosas, pues las personas dudaban hasta qué punto podíamos responsabilizarnos del alumno en cuestión.

Unos meses después, terminé la carrera, y al poco tiempo se me notificó que me sería otorgada una plaza de psicólogo de Educación Especial, noticia que me llenó de júbilo, pues era lo que más deseaba. No era yo la única, por supuesto, ya que ingresamos un gran número de psicólogos, casi duplicando la cantidad anterior. Con este paso, se abría una nueva puerta inexplorada: la incursión del psicólogo a las escuelas de Educación Especial.

“EL NUEVO RETO”. El primero de Septiembre de 1979, ingresé laboralmente a la Secretaría de Educación Pública, trasladándome a la Ciudad de México, donde se hacían todos los trámites. Me asesoró acerca de este procedimiento y me dio una cordial bienvenida la Lic. Santa Amparo García Coronado, quien ya fungía desde 1977, como Jefe del Departamento Administrativo de la Coordinación Federal de Educación Especial.

Los primeros meses fueron tranquilos, pues permanecíamos en el Centro de Diagnóstico bajo la dirección de la Lic. Adriana Vega Balderas, quien se aseguraba de que estuviera completo nuestro proceso de capacitación. Unos meses después, a cada psicóloga se nos fue trasladando a las escuelas, sin saber exactamente a lo que nos íbamos a enfrentar. Yo decidí el centro en base a la cercanía a mi domicilio, pero no tuve la suerte de llegar a un espacio muy amigable. El personal, que no estaba acostumbrado a la presencia de una psicóloga, se mostraba huraño y renuente a aceptar cualquier cambio en el esquema. El director cuestionaba las funciones de diagnóstico que se me había indicado realizar, y los maestros se oponían a que entrara a los grupos. Parecía que mi presencia en la escuela desató una especie de persecución. Me sentía perdida entre

tanta hostilidad, además de mi inexperiencia para sortear éste tipo de situaciones, sin el apoyo de un director que se negaba a aceptar a una persona sobre quien no tenía autoridad directa. Hubo muchos problemas, yo en realidad, me sentía en medio de un conflicto que no estaba en mis manos resolver. Poco a poco me fui dando cuenta que tenía que luchar con mis propias armas, tratando de ganarme la confianza del personal y realizando algunos cambios, que sin afectar mi trabajo, el Director me pedía que hiciera.

La lucha fue ardua, los maestros contaban con sus propias herramientas de evaluación para conocer el desempeño del alumno (PAC y Primary), y no era sencillo convencerlos de que el diagnóstico psicológico podía ayudarles a esclarecer la situación de cada niño y a personalizar el trabajo de acuerdo a las necesidades específicas. Poco a poco y no sin las dificultades que estos cambios suscitarían, se fueron dando los primeros pasos hacia la educación integral, que involucraba además, trabajo más específico con padres y observaciones áulicas.

Puedo decir en este momento, habiendo culminado mis funciones en Educación Especial, que la inserción del psicólogo en las escuelas y la definición de su identidad profesional, han sido para mí, y supongo que también para el sistema, los retos más importantes a vencer. Me tocó vivir ese momento, afortunadamente. Y digo esto, porque solo viviendo estos retos, con todo el esfuerzo de las luchas por mantenernos en un lugar donde antes no existíamos, donde parecía que no se nos necesitaba, puedo decir con orgullo, que abrimos el camino para las siguientes generaciones de psicólogos, y con ello, guardo en mi corazón la satisfacción de haber impreso, entre muchas otras, mi huella personal en el Sistema de Educación Especial en Nuevo León; el trabajo que les comparto a continuación fue realizado en la Escuela “Serafín Peña” durante el ciclo escolar 90-91, estando como directora la Profra Gloria Moreno Lugo, quien apoyó favorablemente el proyecto.

La compañera con quien trabajé en esto es la Profra. María Elena Campos Gaona.

Anexo una copia del tríptico de cuando este trabajo fue presentado en la Facultad de Psicología (1999). (Los nombres reales de los alumnos, por razones obvias, fueron cambiados).

Viernes 26

13:30 Clínica Vidriera

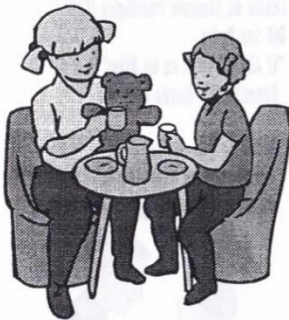
**"El Trabajo del Psicólogo con adolescentes en
Una Institución Privada"**

Ponente: Lic. Claudia H. Servín Lozano

14:30 Reseña del "1er. Ciclo de Conferencias"

Ponente: Lic. Virginia Adame Favela

15:00 Clausura.



DIRECTORIO

Mtro. José Cruz Rodríguez Alcalá
DIRECTOR

Lic. Marina Duque Mora
SUBDIRECTORA

Lic. Arnoldo Téllez López
SECRETARIO ACADÉMICO

Mtra. Aurora Moyano González
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Lic. Milady Vargas Comsille
COORDINADORA DE LA UNIDAD CLÍNICA
Y DE REHABILITACIÓN PSICOLÓGICA

Lic. Isabel Cristina Sánchez Treviño
COORDINADORA
ÁREA PSICOLOGÍA INFANTIL

Informes e Inscripciones

Unidad Clínica y de Rehabilitación Psicológica
Facultad de Psicología, U. A. N. L.

Mutualismo 110, Mitras Centro
Monterrey, N. L., México
Tels. 348-10-65 Ext. 116

Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Psicología



ÁREA PSICOLOGÍA INFANTIL




1er. Ciclo de Conferencias




Del 22 al 26 de Noviembre de 1999
Auditorio II

Facultad de Psicología
U. A. N. L.

Monterrey, N. L.



**El Psicólogo Infantil
en las
Instituciones**



El nuevo Milenio requiere de mayor compromiso ético y social con la comunidad, por lo cual se requiere evidenciar el trabajo que se realiza en las instituciones y reconocer y reforzar esta labor para hacerla forjadora de una nueva mentalidad integradora y humanista.

J. L. M. N.

LUNES 22

13:00 Apertura Mtro. José Cruz Rodríguez Alcalá

14:00 Posgrado Facultad de Psicología
"El Psicólogo Infantil en la Investigación"
Ponente: Dr. Javier Álvarez Bermúdez

18:00 Asociación de Psicólogos Escolares, A. C.
"Las Funciones del Psicólogo Escolar"
Ponente: Lic. Martha L. Arroyo de A.

Martes 23

13:30 Educación Especial U. De Estimulación Temprana
"El trabajo del Psicólogo en Estimulación Temprana"
Ponente: Lic. Perla A. Tallabz Salazar

18:00 Instituto de Salud Mental de N. L.
"Evaluación Diagnóstica del Niño" (Caso Clínico)
Ponentes: Lic. Bertha Rosa Maycotte de Villaseñor
Lic. Karla Calleja Chen

Miércoles 24


13:30 Centro de Atención a Víctimas del Delito CAVIDE
"Detección y Prevención de Abuso Sexual en Menores"
Ponente: Psic. Gerardo Rodríguez Briseño.

18:00 Educación Especial
"La Sexualidad en los Discapacitados. Un Abordaje Institucional"
Ponente: Lic. Ma. Del Socorro González Guajardo

Jueves 25

13:30 Centro de Atención Psicológica (CAP)
DIF San Pedro
"El Abuso Sexual en los Niños"
Ponente: Lic. Mayda Charles

18:00 Unidad de Psiquiatría
"El Embarazo en Adolescentes"
Ponente: Lic. Oralia del Castillo Guzmán



“La sexualidad en los discapacitados un abordaje institucional”

INTRODUCCIÓN

El tema de la sexualidad es uno de los más complejos de abordar; resulta sumamente difícil hablar de ésta sin caer en prejuicios personales, crudeza o comentarios que desaten morbosa curiosidad. Se trata de una cuestión delicada, con mayor razón si este aspecto se trabaja con sujetos discapacitados, a quienes parece que por mucho tiempo se les ha negado el derecho de expresar su sexualidad, y ante quienes la sociedad se empeña en atribuirles o una connotación de candidez mal entendida, o bien, de una perversión desenfrenada.

Y es de comprender esta visión tan equivocada; el tema es tan íntimo, tan desconocido para aquellos que no están en contacto con los discapacitados, que el asunto parece en extremo alejado de nuestra cotidianidad.

Resulta difícil tocar estas intimidades sin sentir que todo nuestro interior se cimbra. Se dan momentos en que uno duda si se está en el camino correcto, porque no hay cosa más difícil en este asunto, que saber cuál es ese camino correcto.

El trabajo que les presentaré a continuación surgió de una necesidad institucional, de esas que suele haber en toda la escuela pero casi siempre se ignora. Algunos de los alumnos del centro escolar estaban mostrando frecuentes conductas de su sexualidad en el mismo, causando un gran malestar entre el personal, que de pronto los sorprendía en los patios traseros de la escuela o en los baños de la misma; se manifestaban de diferente manera, desde reacciones con besos y caricias, hasta tocamientos de genitales o actos de masturbación individual o colectiva. La reacción que tenía el personal oscilaba entre la indiferencia total o el castigo severo, haciéndole sentir al chico que había incurrido en un acto muy denigrante. Pocas veces el asunto se reportaba al directivo u otras vías que pudieran aportar alguna ayuda.

Sin embargo, aunque estos sucesos no preocupaban, hubo algo que desencadenó la pronta realización de este proyecto, un hecho de mayor trascendencia; en las afueras de la escuela uno de los alumnos mayores (César) efectuó una violación a otro de menor edad (Hugo) en el trayecto de la escuela a su casa, debido a que la madre de Hugo, por problemas de salud, había pedido a César que acompañara a su hijo a casa durante varios días, ya que éste no sabía aún abordar camiones urbanos. Cabe mencionar que César era un alumno de una apariencia bastante aceptable; serio, educado, un poco tímido. Nadie podría pensar de él tal tendencia.

Este hecho, que se manejó con una gran discreción en la escuela, nos hizo tomar conciencia de la necesidad de hacer algo, sugiriéndonos inicialmente una serie de preguntas:

¿Hasta dónde es posible permitir que el discapacitado tenga acceso a una vida sexual?

¿Cómo orientar la sexualidad de una forma eficaz, sin contrariar los valores de cada individuo?

¿Cómo disipar los temores de la familia para que puedan apoyar a sus hijos en esta difícil tarea?

Ante tales cuestionamientos no podíamos quedarnos en un intento, en un consejo o una plática con la familia. Se hacía necesario formar grupos y vivenciar la experiencia de una manera más cercana. De esta forma, se ideó la creación de un grupo de padres y otro de adolescentes, que tenían como objetivo principal “Proporcionar y ampliar la información de los jóvenes respecto a la forma de asumir su sexualidad, promoviendo un cambio de actitud que propiciara su integración al medio”. Se buscaba además involucrar a los padres en esta labor, haciéndoles ver su misión como “primeros educadores” de la sexualidad de sus hijos, y disminuir la negación y la ansiedad hacia cualquier manifestación de la sexualidad.

Pudimos constatar también que aún con sus limitaciones, los discapacitados son personas que pueden socializar el impulso sexual si se les ayuda, como a cualquier otro chico, con explicaciones indicadas a su nivel de entendimiento, y pueden de alguna manera, llegar a tener una vida futura más plena, si no se les anula, si no se les priva de esta oportunidad.

Por último, diré que el trabajo fue arduo, pero muy satisfactorio, y que algo decisivo que influyó para que el grupo no se disolviera, fue la enorme confianza que los padres depositaron en nosotras, quienes desde un principio captaron nuestro gran deseo de ayudar, de compartir con ellos esta enorme responsabilidad.

Respecto a los jóvenes, ahora adultos, que participaron en esta experiencia, solo puedo decir que aunque desconozco su actual situación, estoy totalmente segura de haber incidido en sus vidas de alguna manera, de haber ayudado a correr el oscuro velo para dejar ver la posibilidad de una vida diferente.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que sustento las ideas principales del presente trabajo, está fundamentado en las teorías dinámicas de la conducta grupal con orientación psicoanalítica, primordialmente la teoría y técnica de los grupos operativos de Pichón Riviere.

Cabe mencionar lo difícil que es encontrar material bibliográfico sobre el tema de la sexualidad en los discapacitados, pero parto de la premisa de que la educación sexual ha de ser proporcionada a niños y muchachos deficientes, teniendo en cuenta los mismos criterios que se proponen para todos los chicos en general, es decir, informaciones y conocimientos adecuados a la capacidad de comprensión de cada uno, respuestas pertinentes a sus preguntas siempre en términos de la verdad; utilización de explicaciones cuando se requieran en su vida cotidiana, respetando sus decisiones y fomentando valores reales, todo lo cual conlleva a lograr una mayor socialización del impulso sexual para una vida presente y futura más integradora.

METODOLOGÍA

Se formaron dos grupos: uno de padres y otro de alumnos, trabajándose separadamente, con una metodología operativa que permitiera la libre expresión del grupo, clarificando “una tarea” para llevar a cabo durante el transcurso de las sesiones.

Se aclaró el papel de las coterapeutas que fungieron como guías y moderadores de las reuniones, haciendo intervenciones para clarificar el inconsciente grupal mediante señalamientos e interpretaciones. Con los muchachos, por sus dificultades cognitivas, se planeó trabajar más a nivel consciente, con una técnica semidirectiva, y se planeó introducir algunas dinámicas facilitadoras.

En cuanto al espacio, se buscó un área de la escuela que estuviera confortable y totalmente ajena al aula, para evitar interferencias físicas o barreras psicológicas. La disposición de los integrantes era en semicírculo para facilitar la comunicación grupal.

Se planeó con cada grupo una reunión quincenal, con una duración aproximada de 2 horas, aunque no siempre se respetó este período de tiempo, prefiriendo que el grupo tomara su propio curso.

CONTENIDO. GRUPO DE PADRES. SESIÓN PRELIMINAR

Organizamos una primera reunión con los padres de familia de los 14 jóvenes seleccionados, ante lo cual y para nuestra sorpresa, acudieron todos ellos excepto uno, habiéndoles enviado previamente un escrito donde se les comunicaba que sus hijos habían sido seleccionados para un proyecto de educación sexual. Ante la inminente dificultad que representaba para algunos padres asistir a nuestra escuela, entendíamos que el recado había despertado un alto nivel de ansiedad, por lo que habían decidido acudir esa mañana.

Después de darles una breve explicación de los que se manejaría en ese proyecto, se dio un período de silencio entre los concurrentes que fue interrumpido por la pregunta que estábamos esperando: “Oigan señoritas, ¿y si ustedes hablan de eso con nuestros hijos y luego se alocan, que vamos a hacer nosotros?” De ahí se desprendieron otros comentarios que reflejaban el gran temor que los padres sentían ante la amenaza de correr un velo que muchos, si no es que todos pensaban que nunca debería correrse. Continuaron los comentarios, parecían flotar en el ambiente muchos sentimientos persecutorios que era difícil atenuar en ese momento. No faltó el padre de familia que preguntó: “¿ellos se pueden casar?” Muchos hablaban, rumoraban... uno

de los padres, con emergencia, dice: “Señoritas, no entiendo nada de lo que dicen, los ruidos me rebotan en la cabeza, discúlpennme”, saliendo del salón momentáneamente.

Mis compañeras y yo intentamos disminuir el nivel de ansiedad generado en el grupo dando nuestro punto de vista hacia el porqué de la necesidad de crear este espacio. A pesar de sus miedos, ninguno de los padres decidió ser excluido, aunque se les ratificó que no era obligatorio participar.

Para finalizar, señalamos la propia “sordera” del grupo para reaccionar ante su responsabilidad en esta misión, pues parecían estar muy atentos en el trabajo que nosotros desarrollaríamos con los muchachos, pero nadie hacía comentarios ante la importancia de su asistencia a los grupos de padres.

FASE INICIAL:

La primera sesión se aprovechó para clarificar a los padres asistentes algunos aspectos del encuadre, tales como lugar, fechas, horario, puntualidad, etc., además de especificarse “la tarea”, la cual definimos como “charlas sobre la sexualidad e intercambiar diferentes puntos de vista”, haciéndoles hincapié en que cualquier comentario sería de gran valor para todos los demás. Definimos también nuestro rol como conductoras del grupo aclarando que nunca haríamos comentarios decisivos, críticos o desaprobatorios, ni daríamos respuestas a los cuestionamientos del grupo, sino que serían ellos los que llegarían a sus propias conclusiones.

Las madres empezaron a hacer comentarios manifestando algunas preocupaciones, casi todas en torno a su incapacidad para dar a sus hijos educación sexual, diciendo no tener los más mínimos conocimientos de sexo. Se les señaló como parecía que el área de la sexualidad la segregaban como si ésta no fuera parte de su vida cotidiana. Había mucha dificultad para que se reconocieran como seres sexuados a sí mismas, negando al igual que la de sus hijos, su propia sexualidad.

Entre un ambiente más bien divertido, lleno de comentarios chuscos y explosivos, concluyó la primera sesión, que puso ya a trabajar las primeras defensas de unos padres muy lastimados en su narcisismo y muy atemorizados por perder una calma aparente, pues irremediablemente, la sexualidad de sus hijos estaba ya irrumpiendo de una forma un tanto desenfrenada.

Las sesiones continuaron, viéndose cierta fluctuación entre las personas que asistían; unas veces 3, otras veces 8 o 9, casi siempre mujeres, aunque no exclusivamente. Una o dos personas asumían el liderazgo y era quienes casi siempre iniciaban la charla.

Uno de los aspectos que destaca M. Mannoni en sus escritos sobre discapacitados, es que para sus padres, al llegar la adolescencia, su hijo sigue siendo todavía un niño, pues no se puede poner en discusión el orden conseguido para la familia y afrontar nuevas angustias. Así, con la idea del “niño eterno”, la sexualidad es mejor negada, cancelada, así como también el crecimiento mismo del hijo. Pero la mayoría de estas madres ya no pueden seguir negando esta sexualidad que se manifiesta de muchas maneras y con mucho dolor y miedo empiezan a asimilar esos cambios físicos que hacen que las cosas cobren otro giro. “Me dan ganas de ponerle a Edgar unas vendas y amarrárselas bien fuerte para que ya no crezca”, dice una de las madres; “pues yo ni modo de quitarle las chiches a Sonia”, dice otra de ellas. La madre de Edgar agrega que se dio cuenta de que su hijo ya no era un niño el día que al despertar lo vio con una erección y se asustó al ver el gran tamaño de su miembro.

Ellos sufren mucho al hablar de esto, pues ven aún a sus hijos como un ser incompleto, no corpóreo, y están acostumbradas a no pensar en él en términos de un futuro sexual. Además, las

invade el temor de sentirse cada vez más lejanas a sus hijos, más innecesarias, lo que es algo que rompe la tremenda dependencia que ha existido desde su llegada al mundo, y amenaza con romper el equilibrio familiar.

También hay momentos muy gratos, las madres insisten en que seamos nosotras las que orientemos a sus hijos, tratando de evadir a toda costa su responsabilidad en el asunto. Como tratando de confirmar su “ignorancia”, hablan de sus distorsiones para tratar de esquivar la verdad, “mi hijo el mayor me pregunta que son esas toallitas que anuncian en la T.V., yo le digo que son las almohaditas del niño Jesús, para que no sienta tan duro el pesebre”. Ríen mucho al intercambiar estos comentarios, el hablar de sus distorsiones les hace sentir menos culpabilizadas, más libres para hablar del tema tabú y se van acercando paulatinamente a sus hijos, pues todas coinciden en este momento en que han logrado ya un poco de acercamiento para hablar con sus hijos de estos temas en casa.

El grupo empieza a tomar estructura; se consolida la presencia de sus miembros. Se sienten a gusto los padres, pues ya no están solos en algo tan escabroso. Como señal de su bienestar, traen comida, la comparten con nosotras, el ambiente se ha tornado muy cordial.

FASE INTERMEDIA

En este momento, el grupo parece estar más interesado en la tarea, ya acostumbrados sus miembros a dar sus puntos de vista y encontrar sus propias soluciones. Están también preparados para recibir y aceptar nuestras interpretaciones de una forma más natural.

Empiezan a hablar mucho sobre su propia sexualidad, haciendo reminiscencias del pasado y entendiendo los porqués de sus temores y prejuicios; esto parece sensibilizarlos mucho, dándose verdaderas regresiones a momentos de su adolescencia donde recuerdan haberse sentido muy desorientados e incomprensidos, aceptando que les hubiera gustado que alguien los escuchara.

En este momento cada miembro se ve realmente interesado en los demás, el grupo se cohesionan fuertemente y esto se refleja también en el exterior; entre las madres que no forman parte del mismo, se manifiestan celos por no haber sido incluidas y se dan ciertas actitudes de boicot e interferencias al grupo.

Los padres están experimentando ahora un verdadero cambio, pero a la vez, sus hijos, lo cual empieza a ocasionar resistencias que se manifiestan en forma de llegadas tarde al grupo, olvidos o poca participación en las sesiones, dándose comentarios como: “No sé qué le pasa a Sonia que ha andado muy noviera últimamente”. Al parecer los padres sienten un gran temor de que la sexualidad pueda salir de su control y se muestran molestos con nosotras al sentirnos responsables de ello. El comportamiento del grupo coincide con una idea que plasmó Govigli (1987) “Es disminuido, o es considerado como un niño inocente, privado de sexualidad, o bien, como un individuo que cuando expresa algún deseo sexual, es juzgado como perverso, desinhibido o con estímulos sexuales incontrolados”.

Para mitigar ese miedo, los padres buscan un freno, algo que los tranquilice. El padre de Ramón sugiere aplicar la disciplina militarizada, asegurando que sí funciona. Otra madre quiere saber los temas que se tocan en el grupo de jóvenes. Se hace necesario interpretar ese miedo que Picón Riviere llama “la ansiedad depresiva”, a que ya nada quede como antes y no se tenga la capacidad de afrontarlo. Los padres logran recuperar la calma cuando se les hace ver que la situación anterior no estaba ajena a las turbulencias propias de la edad y cuando se les recuerda que el objetivo del grupo es orientar la sexualidad, en vez de reprimirla o castigarla.

Una vez superado este momento, el grupo vuelve a la tarea. Empiezan a vislumbrarse comentarios que se acercan a una mayor aceptación de la autonomía de los chicos, pues se da un dato que se vuelve relevante: una de las adolescentes del grupo desea independizarse de la familia yéndose a vivir con unos tíos, quienes ya le están preparando una habitación. La madre en el grupo deja ver su tristeza elaborativa, los demás miembros le ayudan a realizar su duelo. Gracias al trabajo del grupo, la madre sabe que está en un momento de escuchar a su hija y respeto a sus determinaciones, sabe que puede persuadir, pero no prohibir.

Al final de esta fase aparece otro evento muy contundente: la madre de Hugo, quien no asistía al grupo con mucha regularidad, de pronto relata a los demás asistentes el suceso ocurrido a su hijo al ser violado por otro de los alumnos; ante la sorpresa de las demás madres, ella cuenta sobre su incredulidad cuando el niño trató de decirle lo que pasaba y la desesperación que seguramente su hijo sintió al ver que nadie podía detener el maltrato del que estaba siendo víctima, teniendo que recurrir a una tía, quien fue la primera que le dio seriedad a su testimonio. El relato suena desquiciante, muy crudo, pero en ese momento, las madres que asisten al grupo, ya están en una fase muy elaborativa del proyecto y todas escuchan con atención a la señora y se preocupan, pero coinciden en que César, el alumno que efectuó la violación, tiene problemas con su sexualidad y merece la oportunidad de ser ayudado y rehabilitado, y sugieren que nos acerquemos más a sus padres para orientarlos de una forma más individual.

Al finalizar esta etapa, los padres contemplan ya de una forma más real la posibilidad de que sus hijos, al salir de la escuela, asistan al Taller de Capacitación para el Trabajo, idea que en un principio rechazaban. No les parece tan descabellada la idea de que en el futuro sus hijos decidan tener una pareja, ante lo cual, la mayoría decide que los apoyarían si esto se hiciera realidad, hasta donde les fuera posible, debido a la edad avanzada de algunos de los miembros. Los roles se diversifican mucho más, los padres que no eran muy participativos al inicio, se vuelven más activos y toman con frecuencia el liderato del grupo. Todo parece indicar que sus miembros ya están ahora preparados para la despedida.

FASE FINAL

Cabe mencionar que el período final tuvo que ser apresurado por cuestiones institucionales, pero lo que sí fue notorio es que los padres pudieron elaborar mejor la despedida de sus hijos.

Al acercarse el momento de la separación, los padres primero manifestaron ciertas actitudes evasivas, quejándose de sentir mucho sueño durante las sesiones o hablando de temas triviales, como queriendo negar la despedida. Otra manifestación que se presentó fueron los temas de accidentes, muertes y tragedias, lo cual se les interpretó como el gran temor que sentían a que al desaparecer el grupo pudieran sentirse desamparados y susceptibles a ser lastimados; mostraron también muchas regresiones, volviendo momentáneamente a actitudes iniciales de desorientación y caos, como queriendo decirnos que no estaban aún preparados para partir. Nosotras reaseguramos la idea de que ellos ya podrían enfrentar sus dificultades, pero que permaneceríamos en la institución para cualquier cosa que necesitaran en el futuro.

La depresión se agravó por el hecho de que 7 de los alumnos participantes en este proyecto culminaban ya su estancia en esta escuela, dificultándose así el duelo para todos.

Había un sentimiento muy particular en el grupo. Las madres insistían en que mi compañera coordinadora se embarazara, lo cual se les interpretó como el deseo de que el trabajo culminara con un embarazo, una nueva vida que representara la continuidad del grupo, algo que fortaleciera el vínculo y lo hiciera perenne. Al no hacerse realidad ese deseo de que naciera un bebé,

las madres tomaron con gran euforia la noticia de mi próximo matrimonio, no sin antes tratar de persuadirme de lo peligroso que podía ser el matrimonio, proyectando en mí sus temores a afrontar la sexualidad.

A la última sesión acudieron solo 5 padres, y en un tono cordial y afectivo se desarrolló la misma; no pudieron escribir la experiencia como les habíamos solicitado, pero algunos pudieron expresar verbalmente la vivencia y mostrar su agradecimiento al grupo.

GRUPO DE ALUMNOS

Traté, por motivos de tiempo, de hacer más breve y descriptiva la narración sobre lo que ocurrió en el grupo de jóvenes. Mencionaré tan solo las ideas más relevantes tratando de plasmar, en lo posible, los cambios que el grupo fue manifestando.

Cabe mencionar que de los 14 jóvenes que integraron este grupo, ninguno desertó, solo Hugo, el chico que sufrió la violación; asistió con cierta irregularidad saliendo a veces a mitad de la sesión por mostrar un alto grado de ansiedad. Otra aclaración que es necesario realizar es que la maestra que me acompañó en la experiencia, era también la maestra de grupo de algunos de los chicos, por lo que jugaba un doble papel, lo cual en momentos dificultó un poco las cosas para los muchachos, acostumbrados a verla como una autoridad.

TRANSCURSO DE LAS SESIONES:

Al preguntarles por qué estábamos aquí, los chicos evadían contestar, hasta que uno de ellos dice: “Para hablar de cosas importantes”. Al seguir cuestionando, hablan cosas sin sentido, como si quisieran apartar de su mente la idea perturbadora, hablan de las partes asexuales de sus cuerpos, como la cabeza, los pies, la frente.

Manejamos el encuadre, y como tarea definimos el poder hablar libremente de cualquier tema que les interesara, sin que hubiese represalia ni castigos y que una regla importante del grupo era no lastimarnos, ni con golpes ni con palabras. “Respetarnos” dijo Irma. Y este acuerdo fue aceptado por los demás.

En las sesiones iniciales se evidenció la ansiedad de muchas maneras, con salidas frecuentes para ir al baño, o tomar agua, etc. A medida que iban sintiendo confianza en nosotras, iban hablando de sus deseos, empezando a formarse supuestas parejas entre ellos mismos, siendo frecuentes los comentarios como “a Ramón le gusta Sonia”, “Daniel quiere andar con Nora”, etc. Irma, una chica poco atractiva, se siente muy atraída hacia Ramón, y decide expresar ante el grupo sus sentimientos, ante el aparente malestar de Ramón, quien no se atreve a decirle a Irma lo que piensa. En cambio Sonia es una chica guapa, coqueta, físicamente bien desarrollada; algunos de los muchachos se sienten interesados en ella y esto provoca muchos celos en Irma, notándose que ambas rivalizan por Ramón. El tema que prevalece en esa sesión es el de los celos. Curiosamente, ese día, mi compañera no había asistido al grupo, quedándose en casa a cuidar a su hijo enfermo, señalándose al grupo su malestar ante los celos que esto desencadenó.

Se van adentrando poco a poco en temas de sexualidad; hablan sobre las películas “para adultos”, los desnudos que contienen y mencionan las prohibiciones de sus padres al no dejar verlas por estar “aún chiquitos”. Se les pregunta: “¿Y ustedes están de acuerdo, en eso de ser chiquitos?”. La mayoría responde que no, parece que se reconocen como grandes pero con mucho miedo de oponerse al mandato familiar, quizá por las reacciones que estas películas puedan desencadenar en ellos, ante el hecho de tener ahora un nuevo cuerpo que responde de una ma-

nera diferente al de la niñez y no saber cómo controlarlo. No obstante por otro lado se ve la gran curiosidad que les provoca el ver y conocer hechos relacionados con la sexualidad.

Uno de los muchachos acusa a Oscar de leer revistas pornográficas; unos a otros se delatan, acusan a Ramón de haber robado cosas en las tiendas. El grupo interviene en esto, les hace ver el peligro al que están expuestos, hablan de cárceles, de policías. Tomás dice: “Hay como una vocecita dentro de mí que me dice: no Tomás, no tomes eso”.

En otra ocasión hablaron sobre la homosexualidad, los hombres que parecen mujeres y las mujeres que parecen hombres. Tomás afirma que existen mujeres que quieren ser hombres y también lo contrario, lo cual nos parece una intervención muy acertada. El grupo da opiniones interesantes al respecto. Irma afirma que lo que sucede es que los hombres sienten envidia porque no pueden tener hijos, después de discutir un poco sobre este tema, les ayudamos a concluir en que el papel de ambos es muy importante en esta función. Evocan temas sobre embarazos no deseados, relatando uno de los chicos la experiencia de fracaso que vivió su hermana porque la obligaron a casarse por estar embarazada. El grupo intenta concluir en algo pero no lo logra, por lo que intervenimos para decirles que un embarazo es algo muy importante y que debemos cuidarnos para que no ocurra si nosotros no lo deseamos.

En una sesión, se nos ocurrió introducir una dinámica que nos ayudara a conocer actitudes en cuanto a la sexualidad, pero les costó un poco más de trabajo colaborar en equipo, sin embargo, hubo participaciones muy útiles, como una que propició uno de los carteles que decía: “Eso es un abrazo mal”. Al pedirle que lo aclare, contesta: “es el diablo”, enseguida mostrando su mano, dice: “Mira, esta es la mano del diablo”, una respuesta que pensamos que pudiera estar relacionada con la experiencia sexual vivida ante algún posible tocamiento o bien, ante algún acto masturbatorio, tan frecuente en este tipo de chicos. Al intentar abordar este tema, el grupo vuelve a caer en un estado de angustia que impide avanzar la labor; cuando César intenta salirse, los demás miembros lo detienen diciéndole que no tenga miedo, a lo que él responde: “No tengo miedo, tengo vergüenza”. Al preguntarle de qué tiene vergüenza, se queda callado y cabizbajo. Hugo, mientras tanto pregunta ansiosamente a qué hora vamos a comer y camina de un lugar a otro sin parar.

Al día siguiente de esta sesión, Hugo decide salir del grupo y me lo comunica a mí en privado, argumentando que hace mucho calor en ese grupo y está bien aburrido. Se respeta la decisión de Hugo, pero éste solo dejó de asistir en una ocasión, integrándose después espontáneamente.

En el transcurso de las sesiones, el grupo ayuda mucho con los señalamientos que los propios jóvenes realizan. A Sonia le hacen ver lo mal que se ve diciendo groserías, a Irma la hacen reflexionar sobre la forma en que acosa a Ramón, a Edgar le hacen saber lo mal que se ve que su mamá lo trate como niño, todo lo cual va rompiendo pautas de comportamiento y marcando cambios entre los integrantes.

Ante la noticia de la despedida, se desatan también actitudes defensivas, manifestándose como sueño durante las sesiones, salidas frecuentes, etc. Evocan también temas trágicos, de muertes o enfermedades. Antes de concluir el grupo, Ramón intenta “hacer las paces con Irma” ofreciéndole su amistad ya que no la quiere lastimar, a lo que Irma reacciona con un gran pesar elaborativo. rehúye y no da la oportunidad.

Nosotras hablamos del dolor de la despedida, los muchachos se muestran evasivos; sin embargo, organizan una comida para el último día. Todos traen el alimento que acuerdan cuando se llega ese día, pero varios se salen por no poder tolerar la separación. Es Irma la única que puede verbalizar de alguna manera sus buenos deseos para que a todos les vaya muy bien en el

futuro. Nosotros ratificamos el hecho de que estaremos aquí por mucho tiempo por si ellos llegaran a necesitarnos algún día.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Iniciaré este apartado haciendo una breve mención de lo difícil que es para el psicólogo institucional, incursionar en este tipo de trabajo; existen muchas limitantes, mucha incomprensión y falta de apoyo. El tema es tan difícil, que a medida que íbamos adentrándonos en él, íbamos comprendiendo por qué las personas claudican a mitad del camino. Mencionaré a continuación los principales obstáculos a los que nos fuimos enfrentando:

El tiempo, un factor muy difícil de controlar en una institución, donde siempre surgen imprevistos y actividades que hacen que se dificulte seguir un orden establecido. Aún que tuvimos la mejor intención de no postergar sesiones, se hizo a veces imposible, por lo cual fue necesario acelerar la despedida, considerando que no lograron, primordialmente los adolescentes, elaborar el duelo de la separación en forma adecuada.

La falta de comprensión hacia nuestro trabajo, que varias veces nos hizo estar a punto de desistir, pues el simple hecho de darse a conocer el proyecto, ya causaba resistencias entre el personal de la escuela. Algunos maestros, sobre todo los de menor preparación, se quejaban por las reacciones de los chicos, quienes se empezaba a sentir, poco a poco, con mayor libertad para expresar sus pulsiones; resultaba muy difícil explicar a cada maestro el objetivo del grupo, debido a que no se había dado ninguna sensibilización previa al personal.

La falta de una herramienta que nos facilitara demostrar científicamente el resultado de nuestro trabajo, para lo cual, solo contamos con el análisis de los discursos y la descripción de las tendencias y estados psicológicos del grupo.

Pero a pesar de los obstáculos, encontramos también mucho apoyo de parte de las personas que creyeron en esto y que nos brindaron la oportunidad de realizar el trabajo, una experiencia práctica, exploratoria, pero que puede aportar datos valiosos que den pie a una investigación más profunda.

Lo realizado en estos grupos de trabajo nos permitió concluir en que existen formas eficaces de trabajar la sexualidad en una institución; no pensamos que sea la única, ni tampoco la mejor, pero si entendimos que con una experiencia vivencial se puede lograr un cambio de actitud real en las personas involucradas.”

MARIA DEL SOCORRO GONZALEZ GUAJARDO

Ponencia presentada el 24 de noviembre de 1999 en la Facultad de Psicología de la U.A.N.L. dentro del Primer Ciclo de Conferencias “El Psicólogo Infantil en las Instituciones”

“... Egresé de la Facultad de Psicología de la UANL en el año de 1979, encontrándome ya en ese tiempo, realizando mi Servicio Social en el Centro Piloto de Diagnóstico Psicopedagógico de Educación Especial, en donde recibí una capacitación muy exhaustiva, lo cual complementó mi formación de psicóloga infantil de una manera muy importante.

Ingresé laboralmente al Departamento de Educación Especial en Septiembre del mismo año, terminando mi proceso de capacitación en el Centro de Diagnóstico, pero ante la necesidad de insertar a los psicólogos en las escuelas de Educación Especial, fui ubicada en la Escuela “Félix González Salinas”, que funcionaba como escuela y centro de capacitación laboral por la tarde,

por lo que había, en ese tiempo, alumnos desde 4 años hasta la edad adulta. Me resultó muy difícil, dada mi inexperiencia, ya que la mayoría de los alumnos eran adolescentes o adultos con discapacidad intelectual. Sin embargo, al poco tiempo que me familiaricé con ellos, se convirtió en una experiencia muy enriquecedora. Ese verano de 1981, me invitaron a dar una clase de Psicología Genética a la Escuela Normal de Especialización, lo cual hice con mucho gusto, pues con ello pude compartir con maestros foráneos, parte de la formación que yo recibí al ingresar al Departamento de Educación Especial. En el año de 1984, se inauguró la escuela Serafín Peña en Ciudad Guadalupe, N. L., y buscando nuevamente atender a alumnos con discapacidad intelectual, decidí solicitar un cambio a esa Institución, donde laboré durante casi 10 años.

En 1991, fui invitada a participar en el Proyecto de Reestructuración de Escuelas y me desempeñé como Asesora Técnica, lo cual representó para mí una experiencia personal de mucho crecimiento y responsabilidad. Sin embargo, 2 años después, ante la imposibilidad de dedicar a este trabajo todo el tiempo que era requerido, decidí volver a las escuelas, y fui ubicada en el CAM “Lic. Raúl Rangel Frías”. Simultáneamente, mientras trabajaba en este lugar, en 1995 fui invitada a participar en el Diplomado de Promoción de Valores y Educación Familiar, dirigido a personal docente y directivo de escuelas, como catedrática y diseñadora de material, siendo ésta una experiencia bastante constructiva donde tuve la oportunidad de compartir una buena parte de mis vivencias y conocimientos y sin duda, una de las mejores experiencias de mi vida laboral. Después de laborar durante 15 años en el CAM Lic. Raúl Rangel Frías, concluí mi trayectoria laboral en la Secretaría de Educación, tramitando mi jubilación en el año 2009.

En este momento sigo desempeñando algunos trabajos, aprovechando todo el bagaje de conocimientos que adquirí durante mi permanencia en el Departamento de Educación Especial de Nuevo León. He participado como conferencista en diversos eventos organizados por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, entre ellos, exponiendo el tema de “La Educación de la Sexualidad en el Alumno con Discapacidad Intelectual”, proyecto que desarrollé durante mi estancia en el CAM Serafín Peña, en la década de los noventa. También he participado como editorialista en un periódico de la localidad, conferencista y capacitadora en algunos colegios privados, y actualmente colaboro en el Instituto Bilingüe San Gabriel como psicóloga consejera.”

Unidades de Asesoría Psicopedagógica (UAP)

Son equipos de profesionistas que brindan servicios de asesoría psicopedagógica, con enfoque preventivo y/o remedial, a las escuelas, maestros, padres de familia y alumnado de educación básica que presenta problemas de aprendizaje, de conducta o emocionales, en las distintas regiones del estado.

Para lograr esto se cuenta con un equipo de especialistas en las áreas de: Pedagogía, Psicología, Comunicación, Trabajo Social y Médica.

Las estrategias de servicio son:

- Entrevistas a padres de familia y alumnos.
- Evaluaciones de los alumnos.
- Apoyo al alumno en las áreas que se requiera, (Pedagogía, Psicología, Comunicación).
- Exploración médica a los alumnos.
- Asesoría y/o talleres a maestros.

- Orientaciones a padres de familia.
- Canalizaciones a diferentes instituciones.
- Conferencias y pláticas a padres de familia y maestros.
- Visitas a escuelas para asesoría técnico psicopedagógica.
- Visitas domiciliarias para orientaciones o seguimiento de los alumnos.

“La educación especial en Nuevo León”

TESTIMONIO

“La puesta en marcha del Programa “Educación para Todos”, en la administración de José López Portillo (1976-1982), cuya meta era atender a todos los niños con rezago educativo significa la apertura de los servicios de Educación Especial fuera del área metropolitana de Monterrey.

Linares, Montemorelos y Cadereyta son los tres municipios que reciben los apoyos para la atención educativa de población escolar repetidora dentro del “Programa de Grupos Integrados” con la asesoría y capacitación del personal de “Plan Nuevo León” en el año 1981; para el siguiente año se expande el servicio hacia la región norte en Sabinas y Santiago en la región citrícola.

La expansión de los servicios de Educación Especial en todo el Estado significó todo un gran reto para las autoridades educativas en el campo de la capacitación, asesoría, visitas para los estudios de factibilidad y asignación de personal docente y administrativo; en el año de 1986 se abren Escuelas de Educación Especial en Anáhuac y Dr. Arroyo, así como Unidades de Grupos Integrados en Cerralvo y Galeana, entre otros municipios.

Durante ese mismo año de 1986 el servicio de Grupos Integrados inicia su reorientación hacia los Grupos de Apoyo para atender a toda la población escolar de Educación Básica con la experiencia organizada y sistematizada por el Departamento de Educación Especial en el área metropolitana de la Cd. de Monterrey.

El proceso de integración educativa a través de los Consejos Técnicos empezó a gestarse en el año de 1992 con ciertos indicadores muy propios y contextuales de los municipios foráneos que significó una apertura a la diversidad desde hace más de 20 años y que en estos momentos cobra vigencia de acuerdo a los principios pedagógicos del Plan de estudios 2011.

La reorientación de los servicios en CAM, USAER, CRIE en el Estado de Nuevo León representa en la actualidad la cobertura de casi todos los municipios, principalmente en el área de influencia de los CAM de Anáhuac, Dr. Arroyo, Galeana, Linares, Gral. Terán, China y Cerralvo que atienden municipios circunvecinos, así como las USAER en esos lugares y otros como Sabinas, Villaldama, Cadereyta, Zaragoza, Montemorelos, El Potosí, etc., que representan un logro por parte del Gobierno del Estado en la atención a la población escolar con Necesidades Educativas Especiales con y sin discapacidad.”

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ VILLARREAL

Con Maestría en Psicopedagogía (1994), Licenciatura en Educación Especial (1986), es Profesor de Educación Primaria (1981), momento en el cual ingresa a trabajar al sistema de Educación Especial. Director de USAER # 10 en Linares, N. L., y CAM “José Eleuterio González” Dr. Arroyo N. L., (1988-2010). A partir del 2009 a la fecha es asistente de Director de USAER, Asesor en CECAM 1907(1995-2010), Asesor Técnico en Dirección de Educación Especial (2011-2013), Catedrático en UPN Guadalupe subsede Linares (2004-2010), Catedrático en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, (2012 a la fecha).

Capítulo VII

Prospectiva de la educación especial en el siglo XXI

La Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León con la visión contemporánea de un trabajo pedagógico acorde a los retos que presenta la Reforma Educativa, a través del Lic. Yahir Otoniel Cano García su actual Director, plantea la prospectiva para este nivel educativo, con la colaboración del Profr. Saúl Valdez Obregón, Coordinador Técnico Pedagógico de la misma.

“Al volver la vista atrás podemos apreciar cuánto hemos avanzado como humanidad hacia modelos sociales caracterizados por ser democráticos, impregnados de valores y derechos. Sin embargo aún faltan muchas cosas que resolver, porque como todos sabemos, los decretos o los documentos no resuelven las cosas, ya que simplemente es conocimiento inerte si no hay voluntad de parte de los involucrados para generar acciones pertinentes al respecto. Esta idea ha sido el motor de las principales acciones que la Dirección de Educación Especial ha seguido a partir del último año.

Sin embargo, como es lo esperado, no todos vamos al mismo ritmo de conceptualización y acción, como personas en lo individual y como sistema educativo todavía tenemos grandes retos que afrontar, porque aunque es cierto que como sociedad postmoderna ya no usamos el tristemente célebre Monte Taigeto, de los griegos o la roca Tarpeya en el caso de los Romanos para eliminar a quienes se habían hecho “merecedores” de un castigo por parte de la tiranía de la “Normalidad,” es evidente, que muchas veces la desatención, la segregación, el aislamiento o la exclusión terminan emulando el efecto de los terribles sitios arriba mencionados.

Por eso, como expresa Kluwer (2011) “hay que mirar atrás sin ira”, pero sobre todo, es muy importante ver hacia adelante con esperanza renovada en lo que podemos seguir construyendo, puesto que sería estéril esperar una mejor educación sin una mejor sociedad y una mejor sociedad sin una mejor educación.

En el caso de Nuevo León, particularmente en lo referente a Educación Especial, creemos que la educación inclusiva es un modelo de futuro porque aglutina contundentemente y con precisión aspiraciones de convivencia, respeto a la diversidad y tolerancia, lo cual posibilita concretar una escuela para todos. Dicho modelo se desprende de una idea de corte eminentemente humanista porque las personas son siempre para nosotros el elemento más valioso de cualquier acción e interacción.

Es por ello que como afirma Kluwer, si queremos sobrevivir y trascender dentro de las mejores sociedades necesitamos considerar como un imperativo ético esos planteamientos. En la Dirección de Educación Especial tenemos la convicción de que la Educación Inclusiva es lo mejor para todos, lo cual también incluye, sin excepción, a todas las personas que aparentemente no enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Bajo ese orden de ideas partimos de que la atención a la diversidad es algo ineludible, al respecto Moriña (2008) expresa que hay un camino lógico y deseable. En pocas palabras y parafraseando el planteamiento original tenemos, en primer lugar, que es importante descubrir la diversidad, posteriormente se avanza a respetarla, luego a atenderla y finalmente en otro nivel más avanzado la premisa esencial es celebrarla.

En función de ello tenemos la convicción que cada persona, cada centro y sociedad debe avanzar en esa interesante ruta como producto de la reflexión y de la educación, recorriendo ese camino que algunos aún no inician a transitar e incluso, nos aventuramos a decir que hay casos en los que se cree o se dice tener la certeza de que se está en momentos muy maduros del recorrido, cuando en realidad apenas se está al inicio de dicho camino.

En la actualidad no se ocupa ser muy crítico para ver que el siglo XX concluyó con algunas contradicciones muy evidentes; por un lado tenemos, como nunca en la historia, grandes avances tecnológicos y por el otro, una gran crisis social y política que acentúa negativamente las diferencias.

El manejo adecuado de esta situación paradójica dependerá mucho del factor educativo, es decir de lo que se pueda avanzar y transformar en lo referente a la atención a la diversidad. Dice Aguerredondo (2011) que la realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida; que afirma que tal y como están los sistemas educativos no podrán enfrentar el desafío actual.

Afortunadamente, el planteamiento de Educación para Todos ha ido empujando cambios en nuestra educación básica, de tal modo que los retos del nuevo milenio tienen que ver con equilibrio entre crecimiento económico y equidad. Esto es muy interesante porque la globalización, con todo lo que implica, no puede desdeñar la inclusión y quedarse con el ropaje de la exclusión, esto ya de entrada genera una presión positiva a la sociedad, lo cual hace que poco a poco las diferencias se valoren como bienes de la humanidad y no como lastres, como históricamente ha ocurrido en los ambientes educativos.

En este recorrido de requerimientos y exigencias hacia los sistemas educativos y la sociedad, es necesario señalar que educación especial tiene un papel preponderante, puesto que siempre estamos articulados con la educación básica y otros niveles educativos, esta cercanía es sumamente importante para identificar plenamente grupos que comúnmente son excluidos y para participar activamente en el diseño e implementación de estrategias que mejoren los resultados del aprendizaje y la participación del alumnado, todo eso independientemente de su condición, mediante un trabajo intenso en las aulas y en las reuniones de Consejo Técnico en las que una misión importante e ineludible ha sido el apoyo a las Rutas de Mejora de cada Centro atendido.

La idea esencial de la participación de nuestro personal es proyectar la educación inclusiva como una responsabilidad de todos los niveles educativos y acentuar la trascendencia de la corresponsabilidad entre ambas partes para dar respuesta a la diversidad. De esa forma es invaluable el apoyo que nuestro personal brinda en los contextos escolares al participar activamente en la construcción y operación de las Rutas de Mejora.

En ese sentido, el imperativo ético es desprender acciones desde la escuela para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, apoyando la generación de espacios abiertos a la diversidad que faciliten el movimiento de las comunidades escolares hacia una educación inclusiva.

Como se decía anteriormente, en Educación Especial todo esto lo hemos asumido como un compromiso ético hacia los grupos más vulnerables, trabajando mayormente en la actualización con la idea de poner a disposición del personal de Educación Especial recursos y apoyos neces-

rios para mejorar la atención del alumnado en general, mediante un incremento sostenido en la calidad de los procesos de atención que ofrecen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM), los Centros de Recursos e Información para la Integración educativa (CRIE) y las Unidades de Asesoría Psicopedagógica (UAP), así como el servicio de atención en hospitales.

En este reto que nos ha tocado enfrentar, una de las metas que nos hemos trazado es generar un trabajo colaborativo con todo el personal, tanto con los 53 supervisores e inspectores como con los 313 directores de Educación Especial y de esa forma fortalecer su liderazgo académico, reordenando las acciones desde la Dirección de Educación Especial y dando identidad profesional a cada uno de los integrantes de los equipos de apoyo, todo ello a través de reuniones específicas de las áreas respectivas para dar precisión a sus tareas sustantivas y de esa forma elevar la calidad de la respuesta educativa que brindamos, sin perder de vista los planteamientos actuales de que la escuela es el centro del sistema educativo.

En esa misma línea de trabajo, se enfatizó que una tarea importante es desarrollar conjuntamente con la escuela regular prácticas escolares que incidan en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y de esa forma avanzar en la construcción de una verdadera Educación Inclusiva.

La idea es asumir plenamente a la Educación Inclusiva como un desafío permanente para que nuestros Servicios sigan promoviendo el cambio y se constituyan como detonadores de la mejora y transformación de las prácticas educativas, tanto nuestras como las de la escuela regular, puesto que la diversidad la formamos todos.

En todo este camino, una de nuestras grandes tareas es la construcción de estrategias que den respuesta a situaciones y problemas cercanos a la vida cotidiana, mediante procesos personales y colectivos.

De esa forma, el enfoque por competencias se constituye en un reto para la educación. Dicho enfoque es muy interesante porque se aleja del saber disciplinar como estrategia única de enseñanza, buscando mediaciones en los procesos educativos para hacer un verdadero frente a la heterogeneidad existente en el aula. Sin embargo dicho reto será alcanzable si también visualizamos la relación entre el desarrollo de competencias del alumnado y el desarrollo de competencias docentes, las cuales pueden ser potenciadas mediante la actualización que se ha programado en cada zona escolar en las Reuniones de Consejo Técnico y en otros espacios específicos.

Las acciones de actualización que la Dirección de Educación Especial ha emprendido tienen que ver con los profundos cambios que actualmente se viven para el sistema educativo; por ejemplo tenemos la Reforma Integral de Educación Básica, la Ley General del Servicio Profesional Docente con sus niveles de desempeño, además de una serie de diplomados generados desde la SEP para la supervisión, los cuales tienen la finalidad de fortalecer su función.

Es así que, fundamentado en el Acuerdo 717, se ha derivado una Ruta de mejora que se trabaja en las reuniones de Consejo de cada centro escolar. Dicha circunstancia nos llevó a modificar la estrategia acentuando algunas acciones que buscan aprovechar los recursos humanos de cada zona escolar que tenemos y compartirlos con la escuela básica donde la constante es el trabajo colaborativo, puesto que la Dirección trabaja muy cercanamente con todo su personal.

Actualmente la Dirección de Educación Especial apuesta a la operatividad de estrategias de actualización permanente que impliquen e incluyan las experiencias y vivencias recuperadas de la práctica de los docentes y de los equipos de apoyo, así como de su ámbito personal, lo cual posibilitará enriquecer la labor educativa que compartimos. Esa es la idea que ha permeado en las acciones realizadas en los últimos doce meses, tanto con directivos como con el resto del per-

sonal de Educación Especial, las cuales se hacen extensivas a la población de la escuela regular, porque es indudable que estos son los espacios privilegiados para avanzar hacia una mejor sociedad.

Para concretar esos planteamientos se han realizado grupos focales que permiten recuperar toda la experiencia del personal para consultar e intercambiar ideas, construir talleres y reuniones de actualización, promoviendo que sean los supervisores/inspectores y directores los que encabezan dichas reuniones, con la finalidad de que logren explorar las competencias del personal a su cargo, motivarlos y desarrollar acciones de actualización que den respuesta a las necesidades que tienen los centros en los que están insertos.

Por otro lado, se ha afinado la estrategia para conocer y manejar las guías de los Consejos Técnicos, y de esa forma acompañar y apoyar con mayor precisión y eficacia las reuniones de la escuela regular, aportando recursos para resolver las problemáticas de cada centro en sus cuatro prioridades nacionales.

Estas estrategias han permitido que los Servicios de Educación Especial afinen sus acciones y tengan mayores evidencias e intervenciones referentes a los aprendizajes del alumnado que se atiende.

Para finalizar este apartado podemos expresar que ante una infinidad de cambios inminentes, la Dirección de Educación Especial y su personal se perfilan para continuar con su labor sustantiva de apoyar el tránsito a una Educación Inclusiva con todo lo que implica, sin dejar de enfrentar el reto de aprovechar la coyuntura para fortalecer el trabajo colaborativo, valorando y capitalizando el talento individual y colectivo de su personal, construyendo y recuperando todas las experiencias que son o han sido valiosas, ajustándolas a los nuevos tiempos y requerimientos de una sociedad cambiante”.

SAÚL VALDEZ OBREGÓN

Coordinador Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Especial en Nuevo León. Es profesor de Educación Primaria, Normal Miguel F. Martínez. Licenciado en Educación Media. Psicología y Orientación Vocacional, Escuela Normal Superior de NL. Especialización en el Diseño y Evaluación de la Práctica Docente, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Educación Especial. Trastornos de la Audición y el Lenguaje, Escuela Normal de Especialización. Maestría en Formación Docente, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Tecnología Educativa, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Maestría en Docencia Universidad Latinoamericana José Martí.

Experiencia laboral como docente en todos los niveles educativos (desde educación inicial hasta posgrado). Maestro de Apoyo y Comunicación, Director de USAER, Psicólogo orientador en Secundarias Generales. Asesor Técnico Pedagógico del Programa Nacional de Lectura. Catedrático de: la Universidad Regiomontana, Normal Superior de NL, Escuela de Graduados, Normal de Especialización, Universidad del Noreste de Tampico. Asesor de tesis de la maestría en Tecnología Educativa del TEC de Monterrey. Jefe de Capacitación de la Dirección de Educación Inicial de Nuevo León. Jefe de Docencia en la Normal de Especialización. Líder del Proyecto de Integración Educativa en la Preparatoria 3 de la UANL. Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Especial. Conferencista y Tallerista en diferentes Estados de la República (Sinaloa, Sonora, Chiapas, Tamaulipas e Hidalgo). Miembro del equipo de Diseño de la Licenciatura en Educación Especial Plan 2004. Evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Miembro del equipo Nacional de Elaboración y Validación del examen para el desempeño profesional y para el ingreso al servicio docente de educación especial por el INEE- CENEVAL. Subdirector de Vinculación Interinstitucional de la Normal de Especialización.

Un reto: “Todos en la misma escuela”

TESTIMONIO

“Como en cualquier parte de la República Mexicana, en lo más recóndito de ella siempre habrá una persona marginada en condiciones de vida llenas de carencias de todo tipo y falta de estímulos.

Así en los años 60 y principios de los 70 en las aulas se atendían algunos niños con muchas dificultades para aprender, ya fuera por situaciones socioeconómicas, pedagógicas o de discapacidad, y “LA ESCUELA” se encontraba buscando estrategias que fueran adecuadas a sus necesidades; algunos niños de esta población desertaban y no volvían más a las aulas.

En el año de 1974 egresamos un buen grupo de maestros de la ahora, Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León y con entusiasmo llegamos a las escuelas primarias a atender a los alumnos repetidores que no habían logrado sus aprendizajes en matemáticas y español a través de los grupos integrados en aulas exclusivas para ellos, en ocasiones bodegas, el personal y los compañeros los desintegraban y los señalaban, con adjetivos calificativos que dañaban su autoestima.

Los problemas de aprendizaje eran tratados por nosotros los profesionales y maestros especialistas, atendíamos a nuestros alumnos con “discalculia” y “dislexia”, lo hacíamos con actividades seleccionadas del plan y programas de estudio de esos años y con la participación de un equipo psicopedagógico compuesto por un psicólogo y un trabajador social, quienes observaban y complementaban las propuestas, los recursos materiales o estrategias pedagógicas adicionales o diferentes para dar respuesta a las necesidades; una época llena de satisfacciones y de compartir y crecer con los mismos compañeros de Educación Especial y Escuela Regular.

Poco a poco aparece otra población con otras particularidades y surge la necesidad de atenderla, alumnos que desertaban o bien que no pasaban de un 1º o 2º grado por 2, 3 o más años y entonces surgen los grupos integrados B.

Nuestro país ha acogido a personal extranjero por situaciones políticas y a Nuevo León llega personal de Argentina que comparte estrategias de atención con expertos mexicanos y nos asesoran para atender a estos niños, buscando el enriquecimiento de una didáctica que propiciara flexibilidad metodológica, aprendizajes significativos, favoreciendo en nuestros alumnos la capacidad de resolver problemas cotidianos y enfrentarse a la vida, estos alumnos podían concluir en un Centro de Capacitación para el Trabajo, o bien integrarse en alguna actividad laboral.

Esta fue una época de competencia, los grupos integrados B se inician con la atención en tres escuelas primarias, éramos tres compañeras asesoradas por diferente personal y motivadas a competir entre nosotras, con reuniones quincenales de asesoría, realizadas en la sede del Departamento de Educación Especial, siempre muy responsables y comprometidas con nuestro quehacer, terminamos siendo muy compartidas y pasamos a ser directoras.

Los tiempos cambiaron, todos con derecho a la educación, con oportunidades de acceso, con igualdad y equidad, considerando que todo individuo tiene oportunidad de aprender y que los maestros debíamos cambiar nuestra práctica educativa, desarrollar una cultura de aceptación hacia las diferencias, fomentar y practicar valores y avanzar hacia la creación de escuelas que respondieran a las necesidades de los alumnos, propiciando el desarrollo integral de estos.

Desaparecen los grupos integrados y todos los niños se van a sus aulas.

El Departamento de Educación Especial, siempre a la vanguardia en la preparación del personal directivo, docente y de apoyo, participaba a nivel nacional con experiencias, en reuniones de trabajo, así, en varias ocasiones acompañamos a nuestra Jefa de Departamento.

Como directivos tuvimos la oportunidad de interactuar con nuestros pares de Educación Especial y Regular, y con el personal de la primaria, maestros y alumnos, estando más cerca de las necesidades. Cada quince días, todo el personal nos reuníamos para realizar análisis de casos, revisar bibliografía y planear en base a las necesidades de nuestros alumnos sin preocuparnos por la extensión de los horarios y siempre trabajando en colaboración.

La apertura de las escuelas a la integración se dio con mucha dificultad, algunos directores de la “escuela regular” abrieron sus puertas a la diversidad y se preocuparon porque los maestros los incluyeran en todas las actividades, se dio la convivencia y la oportunidad de aprender de sus pares. Aunque el personal de primaria expresaba: “ahí están tus alumnos”, se buscó satisfacer a partir de oportunidades efectivas el desarrollo de habilidades y competencias básicas del currículo.

Como supervisora vivo la reorientación de los Servicios de Educación Especial que se prestaban en la escuela regular como los grupos integrados y de apoyo, de diagnóstico y canalización, a Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) atendiendo a la escuela, al maestro, a los alumnos y orientando a los padres y todas las escuelas especiales que por discapacidad específica se reorientan a Centros de Atención Múltiple (CAM).

Nos hemos orientado a la Educación Básica incluyéndonos a la Escuela Regular, hemos contemplado en atención a la población con aptitudes sobresalientes y talentos específicos deseando una educación con calidad de vida.

Los supervisores tenemos retos y desafíos y un gran compromiso.”

MARTHA ALBERTA LUNA GARCÍA

La profesora Martha Alberta ha sido pionera en la atención otorgada en los primeros grupos integrados federales del proyecto “Plan Nuevo León” (abiertos el 1º de marzo de 1975), profesora en grupos integrados “B”, se ha desempeñado en el Departamento de Operaciones de Asesoría a grupos A y en el Departamento de Operaciones de Asesorías a grupos “B”, Directora de Unidad de Asesorías IPALE, y Directora de Unidad de Apoyo Escolar, Supervisora Escolar de la Zona 13 y actualmente Supervisora de la Zona Escolar 9, para el sistema federal.

En educación inclusiva, todos somos especiales

La legislación acerca de la atención educativa de los grupos vulnerables está focalizada por muchos gobiernos e instituciones desde hace décadas, por lo que no abundaré mucho en los múltiples acuerdos metas e informes que fundamentan la actividad educativa que realizamos; sin embargo no hay que perder de vista que es necesario que los profesionales de la educación referencien su práctica en dichos documentos, sin perder de vista la normativa nacional. En este sentido el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Integración Educativa y la Educación Especial terminó, siendo su último ejercicio el año 2013, en su lugar en diciembre 28 de ese mismo año se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo número 711 por el cual se establecen las reglas de operación del Programa de Inclusión y Equidad Educativa; el cual en educación básica pretende:

“Contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.” “Fortaleciendo las capacidades de las escuelas unitarias y multigrado, las escuelas y los servicios educativos de telesecundaria y los que

brindan atención al alumnado con necesidades educativas especiales, priorizando a los alumnos/as con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, además de los servicios educativos que atienden a la niñez indígena, migrante”. (DOF, 2013)

Este programa se complementa con otros emitidos por la Secretaría de Educación Pública como Escuelas de Calidad y de Excelencia, de esta forma, desde la visión de una escuela auto-gestora se establece una plataforma en búsqueda de la Educación Inclusiva.

Esta nueva dinámica, lejos de amenazar la factibilidad de los Servicios de Educación Especial, fortalece y da vigencia al trabajo del personal que se encuentra bajo esta modalidad ya que ellos, desde su función y experiencia, son quienes han buscado y generado la atención e inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, este proceso educativo, como todos en educación, y como lo hemos visto a lo largo de esta publicación, ha ido transformándose paulatinamente siempre buscando mejorar la atención e intervención de las múltiples y diversas necesidades que se presentan en las instituciones educativas, y es que nuestro sistema estatal solo en educación básica atiende con un poco más de cuarenta ocho mil docentes a más de un millón de estudiantes distribuidos en alrededor de seis mil quinientos centros escolares.

Por otra parte, depositar toda la responsabilidad de lograr un sistema educativo inclusivo en el Estado, con los poco más de tres mil docentes de la modalidad, sería algo complejo; por lo tanto se hace necesaria y lógica la intervención de todos los participantes del hecho educativo. Para lograr esto es indispensable fortalecer la estructura educativa, me refiero a los inspectores, supervisores, directivos así como los docentes y sus relaciones con el contexto escolar.

En la Dirección de Educación Especial y como fortaleza para incidir en el cierre de brechas de exclusión se cuenta con el Consejo Consultivo de Inspectoras(es) Supervisoras(es) de Educación Especial en donde a través del trabajo por comisiones, se realizan las propuestas que permiten una alineación de acciones con la normativa nacional que contribuyen al mejoramiento de la atención que se brinda, así como su permeabilidad hacia toda la educación básica, para lograr esto y como una acción de desarrollo profesional hay un Diplomado para el Fortalecimiento de la Supervisión Escolar, estrategia emitida a nivel nacional, a través de la cual se establece que los funcionarios puedan:

- Verificar y asegurar la prestación regular del servicio educativo en condiciones de equidad, calidad y normalidad.
- Establecer una comunicación constante con las escuelas para crear una cultura institucional centrada en el logro de su misión: el aprendizaje de calidad en condiciones de equidad.
- Asegurar la construcción y el mantenimiento de un clima organizativo adecuado para el logro de aprendizaje de calidad en condiciones de equidad.
- Promover el trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar así como el desarrollo profesional de los docentes y directivos mediante la resolución colaborativa de los problemas presentes en la escuela y en la zona.
- Gestionar apoyos técnico-profesionales externos para los colectivos docentes.
- Establecer metas institucionales de logros con las escuelas y promover la construcción con los colectivos docentes de los planes para alcanzarlas, así como también verificar con ellos su cumplimiento.
- Estimular el uso adecuado del tiempo en la escuela y en el aula en actividades relevantes para el aprendizaje

- Vincular a las instituciones con instituciones, organismos y dependencias que puedan ofrecerles la asistencia y asesoría que requieran.
- Asesorar en la atención diferenciada a los alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas.

Con los anteriores planteamientos, la función de supervisión adquiere una mayor pertinencia académica, alejándose de lo administrativo y centrando su quehacer en el acompañamiento y constatación de la consecución de calidad y equidad en los centros escolares.

Al mismo tiempo, se plantean acciones técnico-pedagógicas de actualización y acompañamiento con directores, docentes, psicólogos, trabajadores sociales y maestros de comunicación; esto ha permitido establecer bases comunes de intervención y brinda elementos que en un futuro próximo permitirán la elaboración de un nuevo manual de orientaciones.

Otros servicios que ayudan a extender y fortalecer la plataforma inclusiva son:

Las Unidades de Asesoría Psicopedagógica (UAP); que con un enfoque preventivo y/o remedial, atienden a las escuelas, maestros padres de familia y alumnado de educación básica que presenta problemas de aprendizaje, de conducta o emocionales, en las distintas regiones del estado.

Los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), que son servicios de información y orientación para estudiantes con necesidades educativas especiales, así como a la comunidad en general, acerca de las opciones educativas que estos tienen. Además ofrecen estrategias y orientación específica a las maestras y maestros de educación inicial, básica media superior que están en instituciones que no cuentan con apoyo directo de Educación Especial.

Apoyo educativo a niños hospitalizados: es un programa para estudiantes con alguna enfermedad crónica y que no pueden asistir a la escuela en forma regular.

Centro Rotario de Recursos para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales “Dr. Carlos Canseco González” que brinda Orientación, Evaluación y Diagnóstico para estudiantes, así como desarrolla recursos metodológicos y apoyos didácticos.

A pesar de los servicios antes expuestos, para lograr la educación inclusiva es necesaria una penetración en las estructuras educativas del sistema básico, sus directivos, docentes y administrativos hoy más que nunca adquieren un papel de facilitadores de este proceso, este reto implica, liderazgo, conocimiento, comunicación, tolerancia, aceptación, y no solamente de la sensibilización, etapa en que normalmente nos quedamos a la hora de adentrarnos en los esquemas de educación regular. Por lo tanto, todas las voces que promuevan esta cultura ayudan, los especialistas y los no tan especialistas tienen una participación definitiva en esta justa y noble tarea.

YAIR OTONIEL CANO GARCÍA

Director de Educación Especial de la Secretaría de Educación
en el Estado de Nuevo León.

Bibliografía

- Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Nuevo León. Datos básicos de la Educación en Nuevo León SEP. Primera edición enero de 1990. Juan Roberto Zavala Treviño, José Cruz de León González
- . Diccionario Biográfico de Nuevo León. Grafo Print Editores, 1996.
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León Científicos y Tecnólogos de Nuevo León. Diccionario Biográfico, 2005
- Autores Varios. Los Gobernantes de Nuevo León, historia (1579 - 1989). México, D. F, J. R. Fortson y Cía., S. A. de C. V. Editores, 1990.
- Broccoli. Ideología y Educación. Editorial Nueva Imagen. México, 1977.
- Jean Piaget. Educación e Instrucción. Editorial Proter, Buenos Aires, 1969.
- García Rolando. Segundo Ateneo Pedagógico. I.P.S.E. Buenos Aires, 1975.
- Archivos de la Coordinación Federal de Educación Especial en Nuevo León, 1980. Entrevista personal al Lic. Arturo Abrego Ortiz, celebrada en las oficinas de la Secretaría de Educación el 21 de Enero del 2014 y al Lic. Anarbol López Reyna y el Profr. Jorge Vega Ruiz celebrada el 23 de enero del 2014.
- Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Talleres de Progreso, México 1989
- COPLAMAR. Educación Necesidades Esenciales en México, Ed. Siglo XXI, México 1982.
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1989 (7.2.) Educación, Cultura, Recreación y Deporte
- A. Hurtado Escrituras tardías en el lenguaje infantil, DGEE, México, 1984.
- M.H. López. Enseñanza de la Lengua Materna. Playor, Madrid, 1984.
- A. Hurtado. Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. DGEE-OEA. México, 1982
- SEP. Libro para el Maestro. Primer Grado, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, México 1983.
- H. Pérez. La Lengua Materna. Revista de la ENSE de Nuevo León (Graduados) “Enseñanza más Aprendizaje”. N° 8, México 1985
- L. Rodríguez. Preliminares para un Estudio del Léxico en Cien Escolares Regiomontanos. Monterrey, N. L. Léxico, 1985 (Inédito).
- Ferreiro Emilia, Gómez Palacio Margarita y Colaboradores. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje. SEP.
- Ferreiro E., Gómez-Palacio M., Guajardo E., Rodríguez B., Vega A., Cantú L., El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura, Ed. Ferreiro
- Teberosky A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, México 1979.
- Biblioteca Virtual de la Universidad Autónoma de Nuevo León Diseño e implantación de un estudio exploratorio sobre Integración Educativa en el estado de Nuevo León
- SEP. Propuesta de Actualización e Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, D. F., 2006.

Contenido

Presentación	7
Introducción	8
Capítulo I Aspectos fundamentales de la educación especial (1990)	16
Capítulo II Antecedentes históricos	57
Capítulo III Organización del Departamento de Educación Especial	117
Capítulo IV Características de los Servicios de Educación Especial	132
Capítulo V Formación de licenciado en educación especial	178
Capítulo VI Prospectiva de la educación especial	190
Capítulo VII Prospectiva de la educación especial en el siglo XXI	282
Bibliografía	290



Educacion especial en Nuevo León... desde algunos de sus testimonios de Santa Amparo García Coronado, terminó de diseñarse en octubre de 2019. El cuidado de la edición estuvo a cargo de la autora. Formato interior y diseño de portada de Claudio Tamez.



